

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS – INGLÊS

**A COMPREENSÃO LEITORA NO TESTE TOEFL ITP: REFLEXÕES SOBRE
POSSÍVEIS EFEITOS RETROATIVOS A PARTIR DO USO DAS ESTRATÉGIAS
DE LEITURA POR CANDIDATOS EM PORTO VELHO**

PORTO VELHO
2016

ADILEIDE MARIA MARTINS SANTOS

**A COMPREENSÃO LEITORA NO TESTE TOEFL ITP: REFLEXÕES SOBRE
POSSÍVEIS EFEITOS RETROATIVOS A PARTIR DO USO DAS ESTRATÉGIAS
DE LEITURA POR CANDIDATOS EM PORTO VELHO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Rondônia, Mestrado Acadêmico em Letras para
obtenção do grau de Mestre em Letras/Inglês.

Orientadora Dra. Lusinilda Carla P. Martins

**PORTO VELHO
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S237c

Santos, Adileide Maria Martins

A compreensão leitora no teste TOEFL ITP: reflexões sobre possíveis efeitos retroativos a partir do uso das estratégias de leitura por candidatos em Porto Velho / Adileide Maria Martins Santos. Porto Velho, Rondônia, 2016. 175f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Lusinilda Carla Pinto Martins

1. Avaliação - proficiência 2. Compreensão - leitura 3. Efeito retroativo
4. Estratégia -Leitura I. Martins, Lusinilda Carla Pinto II. Título.

CDU: 81:028.1

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADILEIDE MARIA MARTINS SANTOS

**A COMPREENSÃO LEITORA NO TESTE TOEFL ITP: REFLEXÕES SOBRE
POSSÍVEIS EFEITOS RETROATIVOS A PARTIR DO USO DAS ESTRATÉGIAS
DE LEITURA POR CANDIDATOS EM PORTO VELHO**

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da
Universidade Federal de Rondônia – UNIR como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora Dra. Lusinilda Carla P. Martins

Aprovação em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lusinilda Carla Pinto Martins - UNIR

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba - UNIR

Prof. Dra. Odete Burgeile – UNIR

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as graças concedidas durante este trabalho

Muito agradecida à minha família (mãe, filha, irmãos) por serem tão generosos e compreensivos, me apoiando em momentos de angústias quando achei que não daria conta de tamanha responsabilidade.

À Profa. Dra Lusinilda Carla P. Martins, pela orientação competente e justa acreditando na possibilidade de concretização deste trabalho e pela sua crença – da qual compartilho - que através da educação e do amor ao próximo o mundo pode ser bem melhor.

À Universidade Federal de Rondônia, no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras por ter proporcionado essa oportunidade em minha formação acadêmica e profissional.

Aos Professores Doutores, Clarides Henrich, Luís Eduardo Fiori e Odete Burgeile por suas críticas construtivas, sugestões e encaminhamentos durante o exame de qualificação.

E finalmente, à minha filha Aline Elen, meu maior orgulho e incentivo nessa vida, quem sempre, incondicionalmente, ficou do meu lado em todos os momentos, assim como, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta dissertação.

“We have to understand that the pedagogy has to be shaped in constant negotiation with students, in relation to the specific cultural and social forces that impinge on the teaching situation”. (Canagarajah, 2002:233)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Testes padronizados mais aplicados no Brasil em resumo	49
Quadro 2: Seções do teste TOEFL ITP	53
Quadro 3: Reading Comprehension Practice Questions – section 3.....	61
Quadro 4: Directions for Reading Comprehension	62
Quadro 5: Practice passage	62
Quadro 6: Practice Questions	63
Quadro 7: Apresentação das Instruções	65
Quadro 8: Apresentação das questões do teste	65
Quadro 9: Esquema de cores para análise de dados . Erro! Indicador não definido.	
Quadro 10: Questionário com repostas.....	66
Quadro 11: Análise do teste de proficiência <i>TOEFL ITP</i>	75
Quadro 12: Análise das questões da amostra do teste de proficiência <i>TOEFL ITP</i> .	76
Quadro 13: Resumo do texto	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Testes sem subjetividade.....	41
-----------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CsF - Ciência sem Fronteiras

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EPI - Índice de Proficiência em Inglês

IsF - Idioma sem fronteira

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

QCERL - Quadro Comum de Referência de Línguas

UNB - Universidade de Brasília

CEFR- Common European Framework of Reference

CPE - Certificate of Proficiency in English

ESP - English for Specific Purpose

ETS - English Testing Service

IELTS – International English Language Testing System

MEO - My English On-Line

MIT - Massachusetts Institute of Technology

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

TOEFL IBT- Test of English as a foreign language - Internet Based Test.

TOEFL ITP - Test of English as a foreign language - Institutional Testing Program

TOIC - Test of English for International Communication

RESUMO

Esta dissertação enfoca os possíveis efeitos retroativos trazidos aos candidatos ao teste TOEFL ITP, a partir do desempenho na leitura dos textos apresentados na seção “compreensão de leitura” do teste. Para tanto, investigamos os testes de proficiência em LI mais aplicados no Brasil e dentre eles selecionamos o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) versão ITP como corpus desta pesquisa. Partimos da hipótese de que o nível de desempenho com a habilidade de leitura implica efeitos retroativos – positivos ou negativos na vida do candidato ao teste TOEFL ITP. A fundamentação teórica sobre *Avaliação de leitura em língua inglesa e efeito retroativo*, buscou-se em Matilde Scaramucci (2004; 2009); *Leitura em Língua Inglesa*, em Totis (1991); *Avaliação em Segunda Língua*, em Coombe (et. al.). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um texto aplicado e analisado, escolhido aleatoriamente na amostra de textos do teste TOEFL ITP, disponível na internet pela ETS. Compõem também os dados analisados, as respostas a questionários aplicados a estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Rondônia, bem como, entrevistas realizadas com os mesmos, a fim de obtermos respostas mais fechadas acerca da problemática levantada. Os resultados mostraram que o conhecimento e aplicação das estratégias de leitura, podem contribuir com um bom desempenho do candidato na seção de leitura do teste. Identificou-se ainda que os candidatos que não tiveram um bom rendimento mostraram-se determinados a aprimorar o desenvolvimento da habilidade de leitura, buscando conhecimento das estratégias que pudessem ser aplicadas em uma próxima oportunidade de realização de um teste de proficiência. Dessa forma, esperamos contribuir para o aprimoramento em compreensão de texto em LI, não só dos candidatos ao teste em questão, mas também dos estudantes e professores de língua inglesa da Universidade Federal de Rondônia.

Palavras-chave: Proficiência; competência leitora; efeito retroativo, estratégias de leitura; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This thesis focuses on possible washback effects to the test-takers for the TOEFL ITP test from their performance in reading skills at the texts in the “Reading Comprehension” section. By doing so, we have investigated, the main English language proficiency tests applied in Brazil and, among them, the TOEFL ITP was chosen as a corpus for this study. The starting point of this research supposes that the level of performance in Reading skill results in washback effects, positive or negative in the TOEFLITP candidates lives. In that sense, the research is based on theoretical basis about *Reading assessment English language* and *Washback effect*, in Matilde Scaramucci (2004,2009); *Reading in English Language* in Totis (1991) and *Second Language Assessment* in Coombe(et.al.) A text randomly chosen from a sample of TOEFL ITP texts allowed in the internet by the test administrator(ETS), also questionnaires and interviews were used as data collection instruments. The text was applied with the questionnaire to ten undergraduate students at the Federal University of Rondonia – UNIR. After they have got their scores from the researcher, they were interviewed(recorded and written) as the goal of having their opinion about the test made and their performances. Following, the data analysis was interpreted so that suggested that the knowledge and the use of the Reading strategies contribute to the good candidate performance in the reading section of the test. We also could identify that those who didn't have a good performance in the test showed interest in keep studying in order to improve their reading skills in a next opportunity to conduct a proficiency test. In this way we expect to contribute to the English language reading improvement, not only to the candidates of the test, but also to the students and teachers of english language at the Federal University of Rondonia.

Key-words: Proficiency; Reading Comprehension; Washback Effect; Reading Strategies; English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	18
1.1.1 AVALIAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO TEMPO ATUAL: TENDÊNCIAS EM CURSO	18
1.1.2 A COMPREENSÃO LEITORA NOS TESTES DE PROFICIÊNCIA	20
1.1.2.1 A HABILIDADE DE LEITURA NAS LÍNGUAS MATERNA E INGLESA	22
1.1.2.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	25
1.2 O EFEITO RETROATIVO PRODUZIDO PELOS TESTES DE PROFICIÊNCIA	29
1.2.1 O EFEITO RETROATIVO: PODE SER NEGATIVO E POSITIVO?	34
CAPÍTULO II - TESTES DE PROFICIÊNCIA	37
2 EXAMES E TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA	38
2.1 OS TESTES DE PROFICIÊNCIA PADRONIZADOS.	39
2.2 OS TESTES DE PROFICIÊNCIA DE ALTA RELEVÂNCIA (<i>HIGH-STAKES TESTS</i>).....	42
2.3 A PROFICIÊNCIA DOS CANDIDATOS AOS TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	44
2.4 O TESTE TOEFL ITP E O PROGRAMA “INGLÊS SEM FRONTEIRA” (IsF)	51
2.5 O TESTE TOEFL NA VERSÃO ITP	52
2.6 OS PROGRAMAS INGLÊS SEM FRONTEIRA (ISF) E IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF).....	54
2.7 O PERFIL DO ESTUDANTE VEICULADO PELO TESTE <i>TOEFL ITP</i> NO BRASIL.....	55
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA	58
3.1 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	60

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	60
3.2.1 O TEXTO APLICADO	61
3.2.2 O QUESTIONÁRIO.....	64
3.2.3 A ENTREVISTA.....	66
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
4 ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 A ANÁLISE DO TEXTO APLICADO	75
4.1.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO DO TEXTO.....	78
4.1.2 A ANÁLISE LINGÜÍSTICA DO TEXTO.....	79
4.1.3 A LINGUAGEM E VOCABULÁRIO DO TEXTO	80
4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	82
4.3 A ANÁLISE DA ENTREVISTA	85
4.3.1 A VISÃO DOS CANDIDATOS SOBRE A COMPREENSÃO DE LEITURA NO TESTE <i>TOEFL ITP</i>	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE.....	102
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

A avaliação de aprendizagem, enfoque geral desta pesquisa, tem sido uma temática recorrente nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), especificamente, a língua inglesa (LI).

Diversos autores, Anchieta (2010); Januário Machado, (2010); Mulik e Retorta (2014); Paiva (,2014); Scaramucci (1999,) e Totis (1991), têm se voltado para a discussão efetiva que a avaliação tem no processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz. A temática constitui um aspecto muito relevante no processo educacional e um dos mais preocupantes quando tentamos repensá-la diante das recentes transformações na área.

No Brasil, em diferentes setores da educação, há uma necessidade de se repensar métodos de avaliação de aprendizagem mais adequados, confiáveis e embasados em argumentos sustentáveis pela teoria e pela prática.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), têm sido aplicados ao longo dos últimos anos no Brasil, e considerados de alta relevância. O ENEM é agora, também, um exame instrumental para acesso a Universidades e tem um público alvo bastante variado, com níveis distintos de proficiência e, portanto, implica mudanças no aspecto profissional e acadêmico dos indivíduos.

No entanto, Scaramucci (2004, p.216) faz uma crítica no que se refere ao aproveitamento porque alega que os testes de alta relevância são descartados sem que se proceda sobre eles, uma “análise ou avaliação criteriosa de seus efeitos”, que se lamenta, “considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação”.

A autora aponta para a banalização de exames que são elaborados, aplicados sem o devido aproveitamento de seus resultados que deveriam visar os possíveis problemas educacionais da escola, da turma e até mesmo do aluno.

No campo da língua inglesa, a situação não é diferente. Os exames de proficiência padronizados e internacionais mais aplicados no país, como

TOEFL, TOIC, IELTS, CPE, são testes cujos resultados podem impactar decisões fundamentais na vida dos indivíduos, tanto nos ambientes educacionais quanto profissionais e ainda assim, não se tem a análise que contribua para mudanças educacionais relevantes.

O mau aproveitamento desses testes, como já mencionado e como as habilidades linguístico-comunicativas,¹ são tratadas pelos envolvidos, precisamente a habilidade de leitura, nos testes, foram razões que contribuíram pela escolha do tema desta pesquisa.

Decidimos por priorizar a habilidade de leitura por acreditarmos, como apontada por Hubley (2012)² que ler em inglês contribui com apreensão de informações acerca do mundo. A maioria das informações obtidas pelo estudante em sala de aula vem de fontes escritas e ele, através da leitura, pode aprimorar as outras habilidades. Totis (1991, p.23) afirma: “Inglês é, portanto a língua que levará o aluno brasileiro à fonte das informações”.

O arcabouço teórico desta pesquisa que trata da avaliação de leitura em língua inglesa e efeito retroativo vem de Matilde Scaramucci (2004; 2009); a avaliação em segunda língua, avaliação de aprendizes na língua inglesa e o conceito de leitura em língua estrangeira estão fundamentados nos estudos de Coombe et.al.(2012), Folse e Hubley(2007) e Paiva (2000). A leitura em língua inglesa tem revisão de literatura da obra de Totis (1991), Katia Mulik (2014). Os estudos de Miriam Retorta (2014) sobre avaliação em língua inglesa e os impactos que exames em geral exercem nos contextos educacionais compõem também o referencial teórico da pesquisa.

Com base na discussão sobre a habilidade de leitura em língua inglesa nos testes de proficiência, parte-se da hipótese de que o nível de desempenho com a habilidade de leitura implica efeitos retroativos – positivos ou negativos na vida do candidato ao teste TOEFL ITP.

Usualmente, o candidato ao TOEFL ITP, assim que recebe o resultado do teste, tende a repensar seu aprendizado da língua inglesa ou sua habilidade de leitura na língua, ou seja, ele reflete suas práticas de aprendizagem e todo o ensino obtido ao longo de sua trajetória.

¹ Compreensão de leitura, compreensão oral, produção escrita e produção oral.

² Cf. Hubley, 2012.

A hipótese levantada acima pode ser detalhada nos seguintes questionamentos que servirão de eixo norteador da pesquisa:

1. Qual o papel da competência leitora no teste TOEFL ITP?
2. O aprendiz da Língua Inglesa, candidato ao TOEFL ITP, desenvolve a habilidade de ler com fluência?
3. O candidato ao teste conhece e aplica as estratégias de leitura que o a uma leitura eficiente ou apenas lê o texto sem preocupar-se com estratégias?
4. Como a habilidade em leitura aparece nos testes de proficiência?
5. O candidato que tem um baixo nível de compreensão de texto na Língua Inglesa deve esse fato ao desconhecimento das estratégias de leitura?
6. Que possíveis efeitos retroativos emergem do desempenho na seção de leitura do exame TOEFL ITP?

O trabalho busca identificar respostas para essas indagações: tem como objetivo geral identificar os possíveis efeitos retroativos trazidos aos candidatos, a partir do seu desempenho na leitura dos textos da seção “compreensão de leitura” do exame TOEFL ITP.

Estabelecido o objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa são: (1) averiguar as tensões existentes entre o aprendiz da língua inglesa que se submete ao teste TOEFL ITP, e o professor/escola, referentes ao desenvolvimento da habilidade de leitura; (2) identificar o perfil/desempenho do candidato ao teste a partir de sua competência leitora na língua inglesa; (3) investigar as estratégias de leituras cobradas no texto e utilizadas pelos candidatos na seção de compreensão de leitura.

O interesse sobre a avaliação de línguas e o ensino e aprendizado das habilidades comunicativas, especificamente a habilidade de leitura, como objeto de pesquisa, surge a partir da experiência adquirida no ensino da língua inglesa em cursos de abordagens variadas, da experiência como professora da língua materna em instituições de ensino superior, somadas ao aprimoramento adquirido como aluna graduada em Letras/Inglês e como aluna do programa de língua inglesa como segunda língua (ESL) na Universidade de Washington-UW em Seattle/EUA. Assim, em virtude da atuação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, adquiri conhecimento sobre práticas avaliativas que

me levaram a repensá-las, buscando dados gerados a partir da vivência, em conjunto com a teoria consolidada nesta pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na seção 1, buscamos os fundamentos teóricos que orientam esta investigação, avaliação de aprendizagem, competência leitora e efeito retroativo.

A seção 2 apresenta o objeto desta pesquisa, os testes ou exames de proficiência linguística, seus conceitos, histórico e contextualização. Descreveremos cinco dos testes mais aplicados no Brasil, seus princípios e pressupostos teóricos, seus componentes básicos, em destaque para o TOEFL ITP- objeto da pesquisa - que é o teste oferecido à comunidade acadêmica brasileira como parte do programa de governo, o Inglês sem Fronteira (IsF).

A metodologia desta pesquisa é descrita na seção 3 com a apresentação dos dados em quatro etapas percorridas nesta investigação assim descritas: **(1)** a apresentação de uma amostra de texto do teste TOEFL ITP disponível na internet; **(2)** a aplicação desse texto/teste em duas turmas de graduandos da universidade Federal de Rondônia; **(3)** o questionário aplicado aos alunos na sequência da realização do teste e **(4)** as entrevistas com os alunos que se submeteram ao teste.

Na seção 04, apresentaremos a interpretação dos dados através da análise de um teste selecionado em que descreveremos sua estrutura, conteúdo, linguagem utilizada, número e tipologia das questões, as habilidades comunicativas cobradas e o perfil do candidato pelo resultado, identificando assim os aspectos gerais do teste.

A conclusão, na seção 05, mostra os resultados da análise e revela as limitações desta investigação. Apresenta sugestões para futuras pesquisas, além de tecer considerações finais a respeito do efeito retroativo dos testes de proficiência.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com base na crescente importância dos estudos sobre avaliação, além do interesse pela aquisição e pelo desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa, neste capítulo, trataremos dos pressupostos teóricos sobre avaliação de linguagem, compreensão leitora e efeito retroativo utilizados na análise das interações ocorridas durante o teste de proficiência TOEFL ITP apresentado no presente trabalho.

Inicialmente, abordaremos várias considerações sobre avaliação de aprendizagem, avaliação de linguagem em língua estrangeira, avaliação em língua inglesa. No segundo momento, tratarei da competência leitora dos candidatos submetidos a esses tipos de avaliação.

Finalmente, apresentaremos o efeito retroativo, suas implicações no contexto de avaliação em língua inglesa, especificamente no teste TOEFL ITP, objeto da pesquisa.

1.1 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1.1.1 AVALIAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO TEMPO ATUAL: TENDÊNCIAS EM CURSO

Trataremos aqui de questões voltadas para avaliação de línguas, discutiremos a perspectiva social da avaliação nos dias de hoje, mais especificamente, em exames de proficiência em língua estrangeira. Essa é uma área da linguística aplicada que ainda é pouco investigada no cenário brasileiro (MULIK, 2014).

Luckesi (1995, p. 92) afirma que “O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a”. “Avaliar” assume uma dimensão ampla e valorativa, diversa do ato de ‘verificar algo’, constatar e obter uma determinada informação que por si só não gera nenhuma mudança, apenas configura um resultado, que pode ser positivo ou

negativo. O autor ainda faz distinção entre os termos avaliar e verificar, em que ‘verificar’ está para configurar um resultado, apenas constatar, enquanto que ‘avaliar’ está para valorizar algo.

Coombe (2007, p.9), diz que a avaliação, em termos gerais, é a base mais abrangente para se obter informações sobre o sistema educacional. A autora acredita que através das práticas avaliativas, podemos aprimorar a educação em geral, pontuando os problemas que dizem respeito a todos os envolvidos no sistema educacional. A avaliação tem a ver com as decisões tomadas acerca da educação uma vez que aprender a avaliar nos levará a um melhor ensino.

Almeida (2000) corrobora a relevância da avaliação de aprendizagem quando defende que

[...] não se poderia, então, separar avaliação e ensino, ao contrário, devemos considerar cada ‘situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos.

Para reforçar essa perspectiva, vejamos Mulik e Retorta, (2014, p.246), que encontram um ponto essencial quando dizem que as inferências geradas a partir da avaliação podem ajudar o professor – que é quem avalia o estudante – a reestruturar o processo ensino-aprendizagem, o que pressupõe uma responsabilidade social.

Concordamos com a autora quando afirma a necessidade dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem repensarem suas práticas, principalmente no momento da avaliação, pois “os atos de ‘reter’ ou ‘aprovar’ um indivíduo exigem que se tenha uma visão ampliada da educação e de todos os aspectos pertinentes”.

O ato de avaliar traz muito mais benefícios que prejuízos aos envolvidos, e também representa um importante desafio no trabalho realizado por professores e alunos.

Scaramucci (1997), sobre a avaliação, destaca:

[...] reside na avaliação grande parte dos problemas e também de soluções do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o seu poder de mudança. A avaliação, por meio de testes e exames de

proficiência, por exemplo, deve agir como instrumento que favoreça a reconstrução de um trabalho e seu aprimoramento, por meio da análise e verificação dos erros, e superação e a busca por alternativas. (p. 14)

Nesse sentido, atentamos para o que a autora enfatiza, ou seja, ensinar e avaliar são práticas indissociáveis e mantêm uma relação simbiótica. Entendemos que cada situação de aprendizagem, é considerada como fonte de informações e de indícios relevantes para se estabelecer melhor os conhecimentos e fomentar o desempenho dos aprendizes.

Temos percebido que ao longo da história as pessoas têm sido testadas para provar suas capacidades ou para firmar suas credenciais. Os exames/testes de proficiência existem para isso, para verificar como se dão os resultados obtidos em relação a um nível minimamente desejado dentro de padrões estabelecidos. Para isso o candidato participa das seleções que acabam por determinar o acesso a muitos papéis socialmente importantes.

Devido a essa repercussão histórica que os exames vêm apresentando em nossa sociedade, de forma a serem dirigidos a diferentes públicos, com diferentes intuitos pedagógico-sociais, este trabalho destaca o teste de proficiência padronizado TOEFL ITP que é o exame oferecido pelo programa do governo federal, Ciência sem Fronteiras (CsF) em extensão ao Inglês sem Fronteira (IsF), que tem como proposta avaliar o desempenho dos candidatos nas habilidades linguísticas na língua inglesa a fim de promover intercâmbio de estudantes brasileiros em universidades estrangeiras.

Verificaremos, no teste, a maneira como os candidatos são avaliados, mais especificamente, a maneira como é avaliada sua habilidade de leitura.

1.1.2 A COMPREENSÃO LEITORA NOS TESTES DE PROFICIÊNCIA

O exame de proficiência que analisaremos, está inserido na classificação por Bloom (1983) como “avaliação diagnóstica”, por determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos, como também identificar as causas de dificuldades recorrentes na aprendizagem.

Em um teste de proficiência, é comum que o estudante de língua inglesa apresente níveis de conhecimento diferentes para cada uma das habilidades linguísticas avaliadas.

A habilidade de comunicação na segunda língua é amplamente conceituada como um conjunto de múltiplas competências (COOMBE, *et al.* 2012, p.45) possuídas pelo falante ou usuário da língua. E nesta pesquisa, daremos enfoque a uma dessas competências: a competência leitora.

A habilidade de ler é muito importante. Totis (1991, p.23) explica que a Língua Inglesa é “um veículo de comunicação internacional e de informações acerca do mundo, é a língua das publicações.”

Para ampliar a discussão, buscamos em Krashen (1985) sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) e as habilidades comunicativas denominadas: *input* (informações absorvidas), leitura e compreensão auditiva e *output* (informações transmitidas), fala e escrita. O autor defende que a condição essencial para que a apreensão aconteça é o insumo absorvido – *intake*:

a principal função da sala de aula de segunda língua é prover *intake* para a aquisição. [...] a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição de língua: talvez a gente aprenda pela *compreensão* de uma língua que está ‘um pouco além’ de nosso nível atual de competência. Isso é feito com a ajuda de contexto extralingüístico (sic) ou nosso conhecimento de mundo (p.101) tradução minha

O estudante, ao se preparar para o teste, deve fazê-lo de forma a contemplar a aprendizagem de todas essas habilidades, além das estratégias ou competências de leituras exigidas.

No *TOEFL ITP*, as habilidades linguísticas que o candidato precisa desenvolver, são apenas três: compreensão de leitura; estrutura e expressão escrita e compreensão auditiva.

A compreensão de leitura faz parte da terceira seção do teste. Há cinquenta questões distribuídas em cinco textos, nas quais o candidato precisa ser um leitor proficiente para respondê-las no tempo de cinquenta e cinco minutos.

O aprendizado de leitura em inglês como uma segunda língua varia substancialmente de aprendiz para aprendiz. Alguns desses são alunos com

maturidade, fluentes leitores na sua língua materna. Outros são jovens iniciantes que estão simultaneamente desenvolvendo habilidade de leitura inicial em sua língua materna e na segunda língua.

Há aqueles que não são fluentes nem mesmo em sua língua materna e que têm a missão de aprender a ler e escrever na Língua Inglesa, o que se revela um desafio.

Hubley (2012, p. 211) compartilha dessa concepção ao afirmar que “há discussões contínuas sobre como sub-habilidades e estratégias envolvidas no processo de leitura, de fato, cooperam para que o leitor construa significados”. Nesse sentido, sobre a construção de sentidos, defendida pela autora, concordamos quando ela acrescenta que professores devem encorajar os alunos em língua inglesa a desenvolver estratégias de leituras que vão ao encontro das competências. Assim, ao efetuar a atividade de leitura, as estratégias tornem-se automáticas.

1.1.2.1 A HABILIDADE DE LEITURA NAS LÍNGUAS MATERNA E INGLESA

A Leitura, como diz Totis (1991, p.34), em qualquer língua, é um processo de comunicação complexo no qual a mente do leitor interage com o texto numa dada situação. Além do mais, durante o processo de leitura, o leitor constrói uma representação significativa do assunto, através da interação de seu conhecimento conceitual e linguístico com pistas existentes no texto.

A complexidade dessa habilidade, ao nosso ver está na não interação do leitor com outros, apenas com o autor do texto. É uma atividade solitária que requer que o leitor tenha mecanismos próprios em busca do significado.

Com base no estudo de Coombe, Folse e Hubley (2007), os processos cognitivos da habilidade de leitura não são diretamente percebidos, visto que é uma atividade essencialmente mental, individual e silenciosa. Ela afirma:

É difícil avaliar uma habilidade “invisível”, mas isto é exatamente o dilema que professores de línguas enfrentam quando avaliam as habilidades em leitura de seus alunos. Não podemos, na verdade ver

o que está se passando nas mentes dos alunos quando estão lendo ou ouvindo.³ (tradução minha)

Acredita-se que a leitura tenha essa particularidade (invisibilidade) diante das demais habilidades comunicativas.

É necessário cautela do professor que irá avaliar o aluno em leitura. Considera-se que ele o faça mediante as estratégias de leitura que tenha ensinado nas aulas.

Com o intuito de buscarmos mais contribuições a respeito do desenvolvimento das estratégias de leitura, consultou-se o trabalho de Falcão (1997, p.78-81) - *Ler em língua estrangeira: O que é preciso saber?* - a autora analisa como a elaboração dos processos componenciais do processamento textual depende do desenvolvimento das habilidades de compreensão das palavras, das frases e do discurso; e como, em língua estrangeira, o desenvolvimento dessas habilidades depende da aquisição de certo nível de proficiência linguística. Assevera sobre o processamento textual que envolve uma variedade de processos: os que utilizam a informação visual que está impressa no texto, chamados de baixo nível – informações de base do texto, as palavras e frases. E os processos que empregam o conhecimento de mundo e as experiências do leitor, que são os processos de alto nível – referem-se ao uso dos conceitos de ordem mental mais elevada. Por sua vez, os sub-processos do processamento textual, podem ser agrupados em quatro níveis, mais ou menos correspondentes às unidades do texto: a palavra, a frase, os conceitos e o texto.

Falcão (1997) sobre processamento textual afirma que este envolve simultaneamente a interação ascendente e descendente dos vários processos que o compõem. Assim, o leitor processa o texto a partir da informação impressa em direção à informação anteriormente armazenada – conhecimento prévio - realiza um processamento ascendente. Quando, ao contrário, o leitor recorre ao seu conhecimento prévio para elaborar hipóteses acerca da informação impressa, ele realiza um processamento descendente. Ela também destaca o fato de que “no processamento textual, o processamento ascendente

³ “It is difficult to assess an “invisible” skill, but that is exactly the dilemma language teachers face when they test their students’ abilities in reading (and listening). We cannot actually see what is going on in students’ minds when they read (or listen)”. (COMBEE, FOLSE AND HUBLEY, 2007 p. 43)

e o processamento descendente ocorrem interativamente de modo simultâneo” e conclui:

As micro-habilidades de leitura são inextricavelmente ligadas e englobam desde as estratégias de leitura flexível (*scanning, skimming, prediction* etc.), as estratégias de estudo para se obter o máximo de toda informação disponível (título, diagramas, índice etc.) até as habilidades necessárias para que o leitor consiga processar as palavras, as frases, os conceitos e o valor comunicativo do texto (o discurso).

Sob a visão da autora, de todo modo, o leitor necessita ter domínio das estratégias de leitura, de forma a aplicá-las no momento oportuno na compreensão do texto lido.

Falcão (2007) defende que a proficiência linguística limitada, por dificultar a elaboração dos processos componenciais, exerce um grande efeito no processamento textual em língua estrangeira. A autora diz que o leitor em língua estrangeira deva atingir um limiar de proficiência linguística que lhe assegure a compreensão de textos nessa outra língua.

Souza (2005, p. 7) diz que é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, a saber, o linguístico, o textual, o prévio e o estratégico, adquiridos ao longo da vida, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Defende ainda, que todos os conhecimentos previamente citados podem ser entendidos como estratégias, na medida em que possibilitem ao leitor realizar uma leitura mais eficaz. Compartilhamos da mesma visão da autora e ressaltamos que esses níveis de conhecimento adquiridos ao longo da vida, significam o conhecimento prévio, uma das sub-habilidades de que o leitor precisa lançar mão na hora da leitura.

Totis (1991) reforça que o leitor competente não lê de forma linear, mas sim em busca do significado global daquilo que lê.

[..] ao ler um texto, o leitor pode conhecer todas as palavras e compreender todas as estruturas nele contidas, sem, contudo, chegar a perceber o sentido integral do que lê. De modo contrário, pode ser capaz de apreender o significado do texto como um todo sem, necessariamente, dominar todas as palavras e estruturas. Não é verdade, portanto que havendo um bom conhecimento de vocabulário, estrutura etc., o problema de como ler se resolve automaticamente (TOTIS, 1991, p. 37).

Compartilha-se da visão da autora quanto a importância do ensino das estratégias de leitura. Assim, nas aulas de leitura, faz-se necessário que o professor auxilie o aprendiz no aprimoramento da competência leitora, colocando-se no papel de interlocutor, mostrando-lhe que estratégias o aprendiz /leitor pode usar para, por exemplo, resgatar uma informação implícita no texto.

1.1.2.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

O leitor proficiente não usa toda informação contida na página, mas seleciona aquelas “pistas” mais produtivas para se determinar a mensagem do autor, como afirma Totis (1991). A autora define o leitor competente como aquele que no momento da leitura, usa sua criatividade na escolha do caminho a seguir em busca do entendimento da ideia do autor. Essas “pistas” são as estratégias de leitura, necessárias para a compreensão do texto.

Na pesquisa de Spiro, Bruce e Brewer (1980) apud Totis(1991) reforça a ideia sobre “as pistas” que o leitor deve seguir:

Existem pelo menos três elementos essenciais de um modelo adequado de leitura. (1) a leitura é plurinivelada – o leitor nativo usa vários níveis de linguagem, simultaneamente, para chegar ao significado. (2) a leitura é interativa – a compreensão de leitor é orientada pelas estruturas do conhecimento do leitor e (3) a leitura implica geração de hipóteses à medida que o leitor faz previsões a respeito de um significado de um texto. (p. 34).

Sob essa perspectiva dos autores, entendemos que a leitura não implica a aprendizagem da compreensão literal antes da aprendizagem da compreensão por inferência. Ser fluente na língua alvo, não é o bastante para a compreensão do texto.

Totis (1991, p. 35) ressalta que os alunos precisam se tornar menos dirigidos pelo texto e mais orientados para as estratégias, ao aprenderem a proceder a colheita de amostragem, predição, confirmação e rejeição de hipóteses que formulam ao ler.

A autora faz uma crítica ao dizer que “não basta ser fluente na língua, é preciso ir além do texto em si para perceber essas “pistas” (p. 38)

Ao mesmo tempo, a autora lamenta verificar que as estratégias não costumam fazer parte dos cursos de línguas estrangeiras modernas: “ensina-se a língua inglesa, mas não as maneiras de o aluno lidar com suas deficiências no domínio dessa matéria” (p. 38).

Para contribuir com a compreensão do texto, a autora apresenta o processo de percepção do texto, a começar pela *predição*(1),⁴ que tem como objetivo preparar mentalmente o aprendiz para a leitura. Totis(1991) ressalta que o conhecimento de mundo do aluno deve ser usado neste momento, para formar expectativas sobre o assunto ainda não lido. Em seguida, após confirmar o que havia previsto, o leitor escolhe um dos objetivos da leitura: *skimming* (2) (leitura rápida, para ter a ideia geral do texto), *scanning* (busca por detalhes) e *compreensão total do texto e crítica*, conforme seu objetivo de leitura. Feito isso, o leitor faz *inferência* (3) do significado de palavras desconhecidas, uma vez que a ele foi ensinado sobre as *palavras cognatas* (4) (conhecidas) – acreditamos que tais procedimentos deixam o aluno bem mais confiante no entendimento do texto, quando ele sabe que as línguas portuguesa e inglesa são bem mais próximas do que ele imagina. O aluno também precisa levar em conta a *organização e apresentação* (5) do texto, não desconsiderando os *detalhes tipográficos* (6) figuras ou ilustrações que aparecem no texto, o leitor faz a *leitura visual* (7) para então construir o significado e conscientizar-se dos processos que usa para ler. E para concluir a percepção, a pesquisadora diz que o leitor não deve deixar a *língua materna* (8) de lado, visto que é o que se tem como referência de língua e que, portanto, é coerente, retomarmos a nossa língua de forma adequada, quando se fizer necessário (Totis, 1991, p. 38).

Sob a perspectiva de desenvolvimento das estratégias de leitura, destacamos a modalidade de ensino de língua inglesa, Inglês para Fins Específicos (ESP), cuja proposta principal é desenvolver no aprendiz a capacidade de compreensão de texto, através da aplicação das estratégias de leitura.

⁴ *Prediction* em inglês.

No Brasil, o termo “Inglês para Fins Específicos”, *English for Specific Purpose* (ESP) é conhecido como Inglês Instrumental.⁵

Tal abordagem, segundo Celani *et al.* (1988), teve início na década de 70, através do “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”(BRASIL), o qual tinha como objetivo atender as necessidades do mundo acadêmico, isto é, as Universidades precisavam ministrar cursos de Inglês para diversos departamentos. O projeto foi desenvolvido principalmente pela PUC-SP (1980 – 1990). Na época, foi feito um levantamento das necessidades dos alunos e verificou-se que a leitura era a principal habilidade que precisava ser desenvolvida.

Atualmente, o ESP é uma modalidade muito procurada por aprendizes da língua inglesa no Brasil, principalmente no contexto acadêmico, por estudantes de graduação e de pós-graduação, nos testes de seleção ou em provas de proficiência na língua inglesa.

Holmes (1981), em *Working Papers* nº 2, ligado ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental no Brasil, destaca três aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades dos alunos. O segundo é não priorizar o vocabulário específico, mas sim a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna (p.8).

Ainda Celani(1988) afirma que, primeiramente, a necessidade do aluno deve ser considerada em testes de compreensão leitora e que na abordagem ESP, as especificidades do aprendiz precisam ser consideradas. Para ela, a abordagem do inglês para fins específicos baseia-se em três principais domínios do conhecimento: linguagem, pedagogia e a área específica de

⁵ Robinson explica que “é impossível produzir uma definição de ESP universalmente aplicável uma vez que o que é específico e apropriado em uma parte do globo pode não ser em qualquer outro lugar” (ROBINSON, 1991, pp.1-3). Cada leitor traz consigo, além de suas características individuais, uma vivência e uma atitude de espírito, diferentes. Quando lê um texto escrito, ele o vê e o sente de maneira ímpar. Adentrando o texto, ele descobre a intenção ou as intenções de seu autor. Todavia, o texto também penetra nele e o transforma e se transforma. O resultado dessa interação texto-leitor/leitor texto é outro texto recriado pelo leitor, diferente do original (MAROTE; FERRO, 2000, p. 49).

conhecimento do aluno. Segundo a autora o ESP é uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno: “Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”.

O trabalho de Siqueira e Zimmer (2006, PP. 34-37) sobre a habilidade de leitura, aponta que no Brasil, o desempenho em leitura é insatisfatório, conforme apontam dados apurados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro (SAEB)⁶ e que situam nosso país entre os últimos na avaliação dessa habilidade. Esse fraco desempenho impede que os indivíduos usem a leitura como um instrumento de acesso ao mundo letrado.

Oliveira corrobora essa assertiva quando defende que “aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade refere-se aos momentos de ler para aprender.” O autor explica:

Aprender a ler significa, em primeiro lugar, aprender a decodificar. A decodificação é a etapa mais básica da aprendizagem de leitura e consiste da capacidade que temos como escritores, leitores ou aprendizes de uma língua para associarmos um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

Para o autor, o estágio de ler para aprender, por sua vez, está relacionado à compreensão daquilo que é decodificado. Nessa etapa, a decodificação já está automatizada e o leitor tenta ativamente construir o sentido daquilo que é lido. Em termos de leitura, compreender é captar o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos. O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado.

A visão de mundo que o aluno possui interfere na maneira de interpretar um texto lido, sabendo disso o professor deve sondar seus alunos através de conversas em sala de aula com o intuito de perceber o ponto de

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil.

partida para fazer do seu aluno um leitor crítico, que interprete os textos, individualmente, mas de uma maneira que a ideia central que o autor quis evidenciar não se perca.

Diante de todas as considerações, compartilhamos da ideia de que o leitor deva seguir as “pistas” ou estratégias de leitura, a fim de interagir com o autor e assim, construir significados, alcançando um bom nível de compreensão de leitura dos textos veiculados nos testes.

1.2 O EFEITO RETROATIVO PRODUZIDO PELOS TESTES DE PROFICIÊNCIA

Com a necessidade de repensarmos as práticas avaliativas no Brasil nos últimos anos, particularmente no âmbito das políticas educacionais, muitos pesquisadores ao redor do mundo têm-se dedicado a pesquisar o efeito retroativo⁷ na tentativa de compreender como ele se constitui e se manifesta.

Scaramucci (2004) apresenta o termo “efeito retroativo” a partir de autores que o designaram na palavra de origem em língua inglesa: “*backwash* ou *washback*” e têm sido considerados sinônimos.

De acordo com o dicionário de linguística de FUNK, WAGNALLS (1994, p. 1420) *washback effect* significa, *any condition resulting from some previous act, remark*⁸.

Scaramucci (2004, p. 2007) ressalta que na designação em português, a ação no passado (no caso, da avaliação, que geralmente ocorre no final do processo de ensino) parece ser mais enfatizada. E acrescenta que na literatura em avaliação, outros termos têm sido associados ao conceito de *efeito retroativo*, revelando as inúmeras controvérsias relacionadas à sua conceituação e abrangência:

- a. Impacto do teste (*test impact*) (BACHMAN & PALMER, 1996);
- b. Instrução guiada por medidas (*measurement driven instruction*) (POPHAM, 1987);

⁷ Tradução em inglês para *washback effect*.

⁸ Qualquer condição resultante de um ato anterior, observação.

- c. Alinhamento curricular (*curriculum alignment*) (SHEPARD,1993); d.
- d. Retorno do teste (*test feedback*);
- e. Ensinar para o teste (*teach to the test*);
- f. Validade sistêmica (*systemic validity*) (FREDERIKSEN AND COLLINS,1989);

Na língua portuguesa o termo “efeito” é definido como aquilo que é produzido por uma causa, uma consequência ou um resultado, uma finalidade. (HOUAISS, 2009, p. 722) e a palavra, “impacto” é definida como ato ou efeito de impactar; impressão ou efeitos muito fortes deixados por certa ação ou acontecimentos (HOUAISS, 2009, p. 1051). A palavra “consequência”, por sua vez, é definida como algo produzido por uma causa frequente a um conjunto de condições, uma inferência ou uma influência.

O Efeito retroativo é um dos princípios que regem a construção e o desenvolvimento de um bom teste. Segundo Coombe *et al.* (2007, p 24), o efeito retroativo se refere ao efeito dos testes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Scaramucci(2004) compartilha dessa noção ao afirmar que entender melhor o conceito efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação. Para a autora, o impacto deveria ser avaliado “com referência às variáveis, aos objetivos, e aos valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso” (SCARAMUCCI, 2004, p.204).

No Brasil, os estudos pioneiros sobre o efeito retroativo em cenários de ensino de Inglês como língua estrangeira foram realizados por Scaramucci (1998b, 1999c e 2002) e Gimenez (1999). Os dois estudos, de natureza qualitativa e exploratória, foram idealizados conjuntamente e, apesar de terem metodologias e procedimentos semelhantes de análise e coleta, foram realizados em contextos distintos: enquanto o de Scaramucci (*op. cit.*) investigou o efeito retroativo dos exames vestibulares de Inglês da Universidade Estadual de Campinas nas atitudes, comportamentos e ações de três professores em escolas de nível médio (particular, pública e curso preparatório particular) daquela cidade, o de Gimenez (*op. cit.*) focalizou o

feito em um exame de inglês da Universidade Estadual de Londrina, para avaliar condições semelhantes ao de Scaramucci.

Em sua pesquisa, Scaramucci (2004) compara as práticas de sala de aula, dados de questionário e entrevistas com professores nos três contextos citados com a proposta do exame de inglês da Unicamp.

Partindo de uma revisão de estudos recentes, Scaramucci (2004) traz contribuições importantes para um maior entendimento do fenômeno e de seus mecanismos de funcionamento e propõe um modelo em que participantes, processos e produtos, influenciam e ao mesmo tempo são influenciados por testes. Os participantes são os professores, os alunos, diretores, elaboradores de materiais didáticos, editores e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um teste ou avaliação.

O processo são as ações tomadas pelos participantes que podem contribuir para o progresso da aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes, dentre outros. O produto, por sua vez, refere-se ao que é aprendido (fatos, habilidades) e à qualidade da aprendizagem (fluência, por exemplo).

A partir desses elementos, a autora constrói um modelo: a natureza do teste pode afetar, primeiramente, as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem. Essas percepções e atitudes afetam o que os participantes fazem (processo) que, por sua vez, afetam os resultados, ou o produto.

A ação de um exame nas percepções e atitudes das pessoas depende, em grande escala, de suas crenças. Nem sempre essas percepções se baseiam em informações oficiais (materiais de divulgação ou de preparação) sobre o exame antes de o candidato submeter-se a ele.

Importantes também são as informações não oficiais, e de certa forma até mesmo as consideradas “folclóricas”, muitas vezes obtidas a partir de outras pessoas que já fizeram o exame.

Uma terceira fonte são as informações de quem fez o exame, a partir de suas percepções acerca do que é fácil, difícil, justo ou injusto, tipos de itens não esperados, instruções não familiares etc., assim como o retorno dos professores sobre as notas dos alunos e daqueles que ministraram o exame

localmente, dentre outros. Observa-se, dessa maneira, que a informação pode ser oficialmente dada, inferida ou ainda imaginada.

A autora concluiu que o efeito, além de parcial — na medida em que refletiu apenas alguns aspectos da proposta, percebidos como salientes ou inovadores pelos professores — tinha intensidades diferentes, constituindo-se evidência de que sua ação não condiciona ou determina o resultado (SCARAMUCCI, 1999).

De todo modo, i, chama a atenção para o estudo do impacto do efeito retroativo no contexto universitário após a realização de um exame de proficiência já que, uma vez que muitos candidatos têm suas entradas em instituições estrangeiras, impedidas única e exclusivamente, por causa do resultado do teste, sendo-lhes negando acesso a outro nível educacional (SCARAMUCCI, 2004). Tal impedimento de acesso às instituições estrangeiras, alerta a autora, é um tipo de impacto sofrido pelo estudante.

Ressaltamos que independentemente do nome a ser dado a esse fenômeno, não há oposições quanto a sua relevância e a sua complexidade.

Outras contribuições sobre o conceito foram encontradas no estudo – “Efeito Retroativo em testes de línguas: Contextos de pesquisas e Métodos” de Cheng e Watanabe (2004). Este trabalho foi a primeira tentativa sistemática, para captar a essência do fenômeno efeito retroativo.

Ao afirmarem, que *Testing is never a neutral process. There are always consequences* (Testes nunca são um processo neutro. Sempre haverá consequências), os autores postulam que os testes são vistos como um conjunto de rituais de diferenciação para os estudantes. As variáveis desse “ritual”, a princípio, nos parecem uma questão de “injustiça” promovida pelo fator resultado do teste.

Os autores Cheng, Watanabe e Curtis (2004) apontam duas áreas importantes de estudos sobre efeito retroativo:

- a) aqueles relativos a exames de grande escala, geralmente tradicionais, de múltipla escolha, percebidos por suas influências negativas;
- b) aqueles relativos a exames que foram modificados ou até mesmo elaborados de forma a exercerem um efeito positivo ou redirecionador do ensino (como, por exemplo, o Celpe-Bras), o que tem sido denominado de

washback by design, e que têm mostrado vários tipos diferentes de efeitos – positivos e negativos ou mesmo nenhuma influência.

Os autores destacam que “impactos e “efeito retroativo”, são os efeitos da avaliação que têm sido associados a um dos princípios na avaliação de línguas, a “validade”. (BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 2009; SHOHAMY, 1985; STANKE, 2008). Do mesmo modo, Cheng, Watanabe e Curtis(2004) afirmam:

o uso extensivo de escores (pontuação) de exames para vários propósitos sociais e educacionais na sociedade atual fez do efeito retroativo um fenômeno educacional distinto, de interesse inerente a professores, pesquisadores, diretores e elaboradores de políticas públicas, nas suas atividades educacionais cotidianas (p 13).⁹

Dessa forma, entende-se o termo efeito retroativo, como a consequência de um ato já realizado, que às vezes pode ser positiva ou negativa, dependendo do grau de interesse do participante.

O fenômeno é mais complexo do que parece, como observa Shohamy *et al.* (1996), “o grau de impacto de um teste é geralmente influenciado por muitos outros fatores, como o status do assunto cobrado, a natureza do teste, se alta ou baixa relevância o uso da pontuação do teste etc”. Tal efeito se reflete na maneira como professores modelam seu currículo de acordo com as partes, formato e conteúdo de um exame ou na maneira em que alunos modificam suas estratégias de aprendizagem para alcançar aprovação ao invés de se concentrarem no domínio do conteúdo e das competências aludidas no teste. Logo, o efeito retroativo, afeta tanto o professor e o aluno quanto o método de ensino.

Diante disso, buscamos caminhos que possam dar conta de explicar outros contextos relativos ao fenômeno efeito retroativo/impactos, a fim de dar consistência ao tema estudado.

⁹ Destacam ainda que as pesquisas sobre o efeito retroativo no período de 1993 a 2003 permitiram concluir que a visão de que testes podem ser “alavancas de mudança curricular” ou educacional é ingênua, pois é necessário mais que isso para ocasionar inovações curriculares, e que simplesmente alterar o conteúdo dos testes ou métodos de ensino não significa, necessariamente, provocar mudanças diretas na educação, pelo contrário, as pesquisas mostraram que, em um contexto educacional específico, pode haver uma variedade de fatores que podem ou não contribuir, para que exista o efeito retroativo (CHENG, WATANABE e CURTIS, 2004, p 13).

1.2.1 O EFEITO RETROATIVO: PODE SER NEGATIVO E POSITIVO?

Os impactos que exames em geral exercem, substancialmente nos contextos educacionais têm sido identificados na literatura como efeito retroativo e as reflexões a respeito têm sido recorrentes no cenário internacional, na área de educação e especificamente na área de ensino de línguas. (WALL, 2000, p. 500) “para cada um que avança haverá alguns que ficam para trás”.

Matilde Scaramucci,(2004) relata que até o início dos anos 90, o efeito retroativo era visto como um fenômeno determinista, na medida em que se acreditava que quaisquer testes afetariam, negativamente, da mesma forma professores e alunos, assim como o ensino e a aprendizagem da língua. A partir da publicação dos resultados de uma pesquisa em 1993, os autores escrevem que a comunidade acadêmica percebeu que seus conhecimentos sobre o que de fato constituía o chamado efeito retroativo eram frágeis e que havia necessidade de se obter comprovações por meio de estudos. Acrescentam que uma avaliação não exerce, necessariamente, apenas efeito retroativo negativo, mas que pode ser positivo, positivo e negativo ou até sem influência alguma.

Embora Alderson e Banerjee (2001) reconheçam uma associação entre efeito retroativo e resultados negativos, também salientam a possibilidade de esse efeito se manifestar de forma positiva ou benéfica, levando os professores a uma preparação mais cuidadosa de suas aulas e a um trabalho mais eficiente com os conteúdos. Maus testes, assim, os autores concluem, poderiam ter maus efeitos e bons testes, bons efeitos. Ou ainda maus testes e bons testes poderiam ter efeitos positivos e negativos.

Os autores concluem o artigo chamando a atenção para a importância de se determinar as condições em que o conceito opera, o que os afeta, como alunos e professores preparam-se para os testes, a natureza da relação entre avaliação e ensino. Somente depois de entender e descrever sua natureza é que estaríamos em condição de explorar por que ele ocorre, ou quais são as causas desses efeitos.

Esses relatos nos alertam quanto ao tipo de impacto ou efeito que os testes de proficiência trazem para os participantes, pois apesar de a palavra, “impacto” ter uma conotação quase sempre negativa, é razoável que não se olhe apenas sob essa perspectiva.

Scaramucci comenta sobre a necessidade de consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação – parte da tendência recente dessa pesquisa em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral.

Compartilhando dessa visão, Shohamy (2006) diz que:

os resultados dos testes podem levar a decisões de alto impacto para os indivíduos, (ou para a sociedade como um todo); eles criam vencedores e perdedores, pessoas bem sucedidas e fracassadas e promovem inclusão e exclusão. Além do mais os resultados são ‘indicadores únicos para colocar as pessoas em níveis diferentes, certificar ou premiar, decidir caminhos profissionais’ (p.103).

O autor classifica o conceito impacto como “dicotômico”, ao enfatizar o uso de termos antônimos – sucesso e fracasso, por exemplo. Para nosso estudo, esses fatores contrários nos auxiliam apresentando-se como vetores analíticos do teste TOEFL ITP, nosso objeto de pesquisa.

O efeito retroativo exercido pelas práticas avaliativas pode ser separado em dois grupos: o efeito retroativo relativo aos alunos e o efeito retroativo relativo aos programas de ensino (Watanabe, 2004).

O primeiro grupo engloba o que os alunos aprendem e como eles aprendem; a velocidade e a sequência em que o aprendizado ocorre. O segundo grupo tem a ver com o que os professores ensinam e no modo como eles ensinam a velocidade, sequência e o grau de profundidade do ensino. O autor ressalta que o efeito retroativo relativo aos alunos tem recebido menos atenção dos pesquisadores.

Watanabe (2004) recorta dois elementos essenciais no contexto das práticas avaliativas: o aluno e o professor. Assegura que depende da necessidade ou da condição de cada um para dizer se o teste os afeta de forma negativa ou positiva.

Holden (2009, p. 132) compartilha dessa visão quando diz que os testes podem ter efeitos negativos e positivos. “É positivo quando os alunos entendem que podem ajudá-los a diagnosticar seus problemas e identificar áreas vulneráveis”. Por outro lado, podem ser negativos quando “eles sentem que foi aplicado mais para penalizá-los, ou têm pouca ligação com o que aprenderam ou fizeram em inglês”.

Sob essa mesma perspectiva, não se pode afirmar que o teste de proficiência em língua inglesa afeta de forma negativa ou positiva tal indivíduo. Na verdade, há de se considerar o entorno do participante dessa prática avaliativa para então inferirmos os tipos de impactos causados.

CAPÍTULO II

TESTES DE PROFICIÊNCIA

2 EXAMES E TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

*"Tests are not intended to prove
but to improve!"*
(E. Shohamy)

A escolha por esse *corpus* – o teste de proficiência TOEFL ITP - nesta pesquisa deveu-se ao fato de ser, atualmente, o dispositivo oferecido pelo programa de Governo Federal, "Ciência sem fronteiras" (CsF), a estudantes brasileiros cujos objetivos é aprender a língua inglesa para estudar em instituições de ensino estrangeiras e que consideram o teste como um "passaporte" para o intercâmbio cultural.

Nesta seção, trataremos sobre testes de proficiência e procederemos a um histórico da evolução de estudos na área de exames de proficiência linguística, analisando, sobretudo os testes de proficiência em língua inglesa, aplicados no Brasil.

Abordaremos dois tipos: *standardized tests*,¹⁰ *high-stake tests*, bem como os testes de proficiência em língua inglesa, mais aplicados no país.

Descreveremos o teste de proficiência em língua inglesa TOEFL ITP e o funcionamento do programa de governo Idiomas sem Fronteiras. Finalmente, apresentaremos o perfil do candidato ao teste de proficiência.

Inicialmente, tomamos como base o conceito de testes, sob o olhar de Coombe, Folse e Hubley, (2007, p. 15-17), para quem os 'testes' são uma subcategoria dos 'exames' que por sua vez, uma categoria da 'avaliação'.

As autoras afirmam: "Os testes são como um procedimento formal e sistemático usado para colher informações sobre o comportamento e capacidades do estudante". Afirmam ainda que diferentes tipos de testes são administrados com diferentes propostas e usados em diferentes etapas de um curso para obter informação sobre o candidato/aprendiz.

Podemos perceber isto, por exemplo, em uma escola de ensino regular ou de idioma, onde o professor de línguas tem a responsabilidade de decidir

¹⁰ Testes padronizados e testes de alta relevância.

pela melhor opção de avaliação de seu grupo de acordo com o contexto de ensino. É esperado que o professor conheça seu grupo e aplique avaliações que condigam com o conteúdo proposto – dentro do nível dos aprendizes, a fim de medir sua habilidade em relação à língua-alvo.

Ressaltam Coombe, Folse e Hubley, (2007, p. 15-17), que o uso mais comum de testes de línguas se dá com o objetivo de identificar as habilidades “potenciais” e as “fracas” dos estudantes, como por exemplo, através de um teste de proficiência, se pode descobrir que um aprendiz tem uma excelente habilidade oral, mas um nível relativamente baixo de compreensão de leitura.

Os testes, com suas especificidades, exigem níveis de conhecimento diferentes: enquanto uns cobram rendimentos em todas as habilidades linguísticas (leitura escrita, conversação e compreensão auditiva), outros, apenas parte delas.

Convém, então, conhecer os diferentes tipos de testes, a fim de identificar suas potencialidades diante das necessidades de cada candidato.

2.1 OS TESTES DE PROFICIÊNCIA PADRONIZADOS

O uso mais comum de testes de linguagem tem como finalidade identificar domínios e fraquezas nas habilidades dos estudantes da língua.

De acordo com Coombe, Folse e Hubley (2007, p.16), “através do teste, podemos descobrir que um estudante tenha excelentes habilidades com a linguagem oral, mas um relativo baixo nível de compreensão de leitura”. A autora afirma que os testes de proficiência têm a função de medir a capacidade dos candidatos com as habilidades linguísticas cobradas. Testes de proficiência cobram habilidades diferentes de acordo com a proposta do programa.

Coombe, Folse e Hubley (2007, p. 15-17) fazem uma classificação desses testes: *Teste de nivelamento* que avalia o nível do aluno nas habilidades de se comunicar em uma língua, *o teste de aptidão* que mede a capacidade de aprender uma língua estrangeira, *o teste diagnóstico* que identifica áreas da língua na qual o estudante possui deficiências, *o teste de*

acompanhamento do progresso que mede o progresso que o aluno tem feito em relação aos objetivos de um curso ou programa e o *teste de proficiência* que avalia a habilidade de um estudante em uma língua em vários níveis. Esse, não é um tipo de teste baseado em um currículo particular. As autoras afirmam que o teste de proficiência tem o propósito de dizer quão capaz uma pessoa é em uma determinada habilidade comunicativa da língua.

Por outro lado, Scaramucci (2004, p. 207) argumenta que a língua deveria ser vista como um sistema complexo constituído por vários aspectos como cultura, discurso e estrutura e não como o resultado de componentes que podem ser isolados para o propósito de uma avaliação. Sugere ainda que a proficiência deva ser definida de acordo com um determinado contexto de ensino/aprendizagem. No entanto, diz a autora, o controle operacional da língua está relacionado a certificados reconhecidos internacionalmente, não tendo, portanto, uma ligação direta com a “situação de aprendizagem”.

Sob essa perspectiva, percebe-se que Scaramucci (2004) discorda do uso da avaliação de línguas no contexto atual, que em vez de ser um instrumento de ensino e aprendizagem, assume a função de instrumento de promoção.

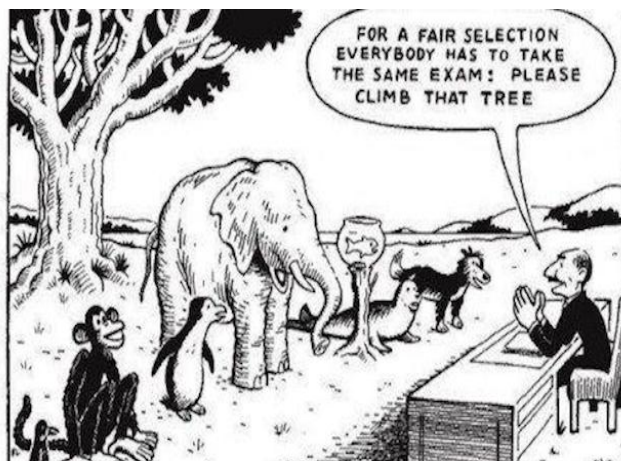
O contexto escolar do estudante da língua inglesa é voltado para o alcance de níveis de proficiência cada vez mais avançados. Com isso, é cobrado muito mais a determinação e esforço do estudante em saber a língua. Ele responde a essa cobrança, muitas vezes, submetendo-se a testes de proficiência, acreditando que assim, comprovará seu nível em uma habilidade comunicativa na língua alvo.

Os exames de proficiência em inglês são aplicados a milhares de pessoas em países onde o idioma não é oficial e são usados como forma de comprovação de domínio do idioma, eles são requisito obrigatório para acesso a universidades estrangeiras, empresas e, atualmente, começaram a ser exigidos por consulados. Para tais usos, os testes de proficiência padronizados são exigidos.

Por sua vez, testes padronizados são testes que medem as habilidades em geral, como a proficiência em línguas. É um tipo de teste com critérios de avaliação já estabelecidos por um sistema e que não consideram a subjetividade do candidato.

A figura a seguir satiriza a ideia que se tem de um teste de proficiência padronizado.

Figura 1: “seleção justa”¹¹



Essa ilustração nos convida a refletir melhor a ideia de “injustiça” dos testes padronizados. Candidatos com habilidades e capacidades diferentes submetidos a um mesmo tipo de avaliação, terão resultados diferentes, condizentes com sua realidade, o que nos faz perceber que não há um critério justo de avaliação.

As autoras Coombe, Folse e Hubley, (2007, p. 18) dizem:

Standardized tests are designed to measure global languages abilities and student's scores are interpreted relative to all other students who take the exam.¹²

Ainda, as autoras (p. 19) analisam que os testes padronizados são muito utilizados, mas ao mesmo tempo, não são bem vistos pela comunidade escolar e acadêmica, pois deduzem que as pessoas não gostam de ser julgadas ou avaliadas por causa de seus medos ou falhas.

Em se tratando dos resultados dos testes, a autoras destacam as consequências advindas no mundo real, tais como, a admissão em um programa, em uma faculdade ou em universidades. Alguns alunos se sentem

¹¹ Imagem extraída de: <[HTTP://fictionthatmatters.tumblr.com/post/23042909665/techedblog-everybody-is-a-genius-but-if-you](http://fictionthatmatters.tumblr.com/post/23042909665/techedblog-everybody-is-a-genius-but-if-you)>. Acesso em 20 nov. 2105 (“para uma seleção justa todos devem fazer o mesmo exame: por favor, subam nas árvores”.)

¹² Testes padronizados são elaborados para medir habilidades linguísticas globais e a pontuação dos candidatos é interpretada considerando os demais candidatos (tradução minha)

ameaçados pelo teste, com o receio de reprovação e os professores podem sentir-se desvalorizados, na medida em que têm a “obrigação” de preparar os alunos para um teste que não representa sua realidade acadêmica. Muitas vezes cobra-se do professor que ensine seus alunos com base num currículo para o qual não tiveram a experiência, pois não raro, esses testes cobram um conteúdo que está acima da média nacional dos aprendizes de línguas estrangeiras (LE) no país.

Dale T Griffie, em *Second Language testing*, (2012, p.2) apresenta as vantagens e desvantagens de um teste padrão. Ele diz que podemos usar o teste padrão em nosso favor se soubermos o que estamos procurando (o objetivo do teste), e se tivermos alguma ideia do que o teste padrão pode fazer. Segundo o autor, os testes, por representarem uma fraca maneira de mensurar o rendimento dos candidatos em um programa particular, não servem como mensuradores do aprendizado individual de uma escola de línguas e por não respeitarem o currículo individual, são vistos como desvantajosos.¹³

As desvantagens apontadas por Griffie (2012, p.3) reforçam nossa pesquisa quando apontamos para a falta de investigação sobre os efeitos retroativos dos testes de proficiência, que podem, por exemplo, verificar se o teste respeita ou não o currículo individual. Os testes têm um papel social muito forte em determinar sucesso ou reprovação de um indivíduo.

De maneira mais específica os testes de proficiência são tanto padronizados quanto considerados de “alta-relevância”, como veremos a seguir.

2.2 OS TESTES DE PROFICIÊNCIA DE ALTA RELEVÂNCIA (*HIGH-STAKES TESTS*)

Em muitos métodos de ensino, são os testes de proficiência, os medidores de desempenho do aprendiz. De forma geral todos já o fizemos, mas a maioria de nós não simpatiza com eles, pelo fato de sermos julgados ou

¹³ No entanto, os administradores dos testes entendem que o teste é uma maneira justa de selecionar alunos “competentes”, assim como os pais dos candidatos que veem o teste como uma ferramenta justa que oferece a seus filhos uma chance honesta de competição em seleções.

avaliados e por receio de reprovação. Essa apreensão se repete com mais ênfase, com os testes de proficiência padronizados.

Coombe, Folse e Hubley, (2007, p.19), os exames padronizados podem ser considerados de baixa relevância (*Low-stakes test*) cujo resultado não interfere no encaminhamento da vida do indivíduo; e de alta relevância (*High-stakes test*) – em que os resultados têm relevância no mundo real do candidato, como, a hipótese de admissão em um programa, faculdade ou universidade.

Assim, quanto maior a percepção de relevância do exame, maior será a possibilidade de que ele venha afetar a vida das pessoas envolvidas.

Sobre os testes de alta-relevância, Clive Roberts (2005)¹⁴ afirma, que os principais testes conhecidos *TOEFL*, *TOIC*, *IELTS*, entre outros:

[...] são realizados, muitas vezes, com vista à entrada em universidades estrangeiras, aplicados para efeitos de imigração ou qualificação para um trabalho, são considerados de alto risco porque os resultados têm um efeito tão relevante na vida dos candidatos que às vezes ambos, candidatos e a empresa aplicadora são tentados a trapacear, colando ou alterando a pontuação¹⁵ (tradução da pesquisadora)

Diante dessa realidade, percebe-se que a possibilidade de fraude tem preocupado os envolvidos na aplicação de testes de proficiência, uma vez que a veracidade do instrumento de avaliação é posta em questão, além de ser uma ameaça à segurança do teste. Isso leva as empresas administradoras de testes, mundo afora, a serem mais criteriosos quando da aplicação.

Sobre esse rigor, Roberts (2005) ainda relata que a ocorrência de furto de conteúdo dos testes (fraudes) e que as empresas administradoras, por exemplo, a ETS – *Educational Testing Service* - estão se mobilizando para tomar novas medidas com vistas a certificar que a pessoa que realiza o teste é a mesma pessoa que recebe a sua pontuação. Medidas de segurança de dados estão entre as ações, por exemplo, introduzindo um software de

¹⁴ Pós-doutor em segurança de testes na língua inglesa, e diretor na ELS Serviços Educacionais (*English Language Service*).

¹⁵ Disponível <<http://learningenglish.voanews.com/content/high-stakes-test-security-clive-roberts/2569820.html>>. Acesso em 30 de dez. 2015. “students take these tests to gain entrance to university, apply for immigration, or qualify for a job. They are called high-stakes tests because their results have an important outcome for the test-taker. They are so important that both test-takers and testing companies are sometimes willing to cheat”).

reconhecimento biométrico de voz para confirmar as identidades dos candidatos através de suas vozes.

2.3 O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS CANDIDATOS AOS TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Neste item trataremos do grau de proficiência em língua inglesa de candidatos a testes de proficiência. Abordaremos pesquisas sobre a proficiência de estudante da LI no país, mais precisamente, descreveremos a proficiência de estudantes da língua que pretendem realizar o teste *TOEFL ITP*.

De acordo com Scaramucci (2000, p.14), a proficiência só deve ser definida a partir do contexto específico de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos e dentro do qual ocorrem as possíveis interações. Assim, devemos avaliar os aspectos da língua não de forma isolada e indivisível, mas de forma a abranger toda a sua complexidade, que é refletida na comunicação.

No âmbito desta pesquisa, refletimos no conceito de proficiência¹⁶ na língua inglesa e questionamos se o estudante que tem a habilidade de usar bem a língua, de falar, ler, escrever e compreendê-la, quer dizer que ele é um aluno proficiente e se isso quer dizer que ele está apto para fazer uma boa pontuação no teste *TOEFL ITP*.

Para confirmar o destaque da LI no mundo, buscamos em Crystal (1997, p. 100-101) que diz que o inglês é o idioma mais falado em todo o mundo. Relata que a língua inglesa é a língua usada para comunicação internacional, é a língua da tecnologia de informação, da ciência, é a língua oficial de transmissão do conhecimento. Diz ainda que Intercâmbios internacionais, científicos e culturais são correntes hoje em dia e a necessidade de aprender uma língua estrangeira moderna (LEM), é certa para a formação

¹⁶ O conceito de proficiência representa, de forma geral, uma fonte de classificação para aprendizes proficientes e não proficientes. Porém, a autora afirma que a proficiência deve ser entendida como um termo dependente de outras variáveis, como o contexto de ensino e aprendizagem, suas características e suas metas, que acabam por influenciar diretamente no desenvolvimento dos alunos.

do indivíduo. Dentre as línguas estrangeiras, a língua inglesa está no topo do *ranking* como a mais procurada, por essas razões citadas.

No Brasil, Jordão (2009, p.95-107) afirma que o inglês tornou-se *commodity*¹⁷ na medida em que alavanca (ou menos, promete alavancar) o acesso e o engajamento de falantes no mundo globalizado.

A alta popularidade dos cursos e programas de ensino de inglês no Brasil é também motivada pelo status simbolizado pelo idioma, como defende Paiva (1996) que durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, em Santa Catarina, ressaltou que a língua inglesa tem um simbólico na cultura brasileira, geralmente significando *status* social e engendrando para seus usuários possibilidades de identificação com uma sociedade poderosa do ponto de vista político e econômico, a sociedade americana.

Do ponto de vista humano e social existe um valor de ordem mais alta justificando a luta para que a todos seja assegurado o direito de passar pela experiência de aprender uma língua estrangeira. Por outro lado, diante dessa realidade no Brasil, percebemos que não basta só estudar, é preciso comprovar a proficiência na língua. O aprendiz geralmente o faz através de um exame de proficiência.

Ainda Scaramucci (2004) defende que outra forma de se definir “proficiência” seria contrastá-la com o termo “rendimento”. Explica que enquanto proficiência se refere ao uso futuro da língua, não se aliando a nenhum currículo, (mas sim a um construto teórico sem ligações com o passado), o rendimento é definido como específico e local e tem a função de descrever o programa de ensino.

Os testes de proficiência, geralmente em língua inglesa, no Brasil, têm grande importância tanto no mercado de trabalho quanto para os interessados em estudar no exterior, uma vez que comprova a aptidão da pessoa em um segundo idioma.

Existem diversos exames de proficiência em inglês disponíveis para brasileiros e os mais aplicados são: *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*, *TOIC (Test of English for International Communication)*, *IELTS*

¹⁷ DICIONÁRIO AURÉLIO, p.167: *commodity* – [Ing.]Econ. Produto primário (q,v.), especialmente um de grande participação no comércio internacional, como café, soja, etc.

(*International English Language Testing System*) e *CPE (Certificate of Proficiency in English)*.

Todos são considerados de alta relevância e foram criados por instituições dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália e oferecidos ao mundo todo.

No Brasil, o *TOEFL*, o *IELTS* e o *CPE*, são aplicados na maioria dos estados com uma frequência que varia de duas ou três vezes por mês a três vezes por semestre.

Para a realização do teste, o candidato não precisa apresentar certificado de conclusão de nenhum curso de inglês. Ele se submete ao teste, confiante apenas no que aprendeu ao longo de sua vida escolar. Se o estudante deseja saber seu nível de proficiência em língua inglesa, ele pode seguir parâmetros estabelecidos internacionalmente que descrevem as habilidades linguísticas de um falante de língua inglesa como língua estrangeira, a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, chamados Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas-(QCER), *Common European Framework of Reference (CEFR)*¹⁸.

Atualmente a maior parte dos testes internacionais segue a classificação dos níveis de conhecimento de língua proposta pelo Quadro de Referência que desenvolvido pelo Conselho Europeu, com o apoio da Universidade de Cambridge, divide a aprendizagem de línguas estrangeiras em seis níveis:

A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os níveis A1 e A2 representam o estágio inicial de aprendizagem, ou nível básico. Já os estágios B1 e B2 indicam o uso independente da língua, ou o que podemos chamar de nível intermediário. E, finalmente, os níveis C1 e C2 representam o estágio de proficiência, ou nível avançado (BRASIL. MEC, 2001).

A proficiência dos estudantes da língua inglesa é nivelada pelo Índice de Proficiência em Inglês, *English Proficiency Index* (EPI – sigla em inglês) que indica o desempenho de alunos brasileiros no *TOEFL*.¹⁹

¹⁸ Quadro Comum Europeu de Referências para o Ensino de Línguas Estrangeiras (QCER, 2011). O Quadro de Referências advoga que a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, devem estar relacionados com uma representação de conjunto muito geral do uso de aprendizagem de línguas.

¹⁹ Disponível <<http://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

A pesquisa é uma das principais ferramentas utilizadas por universidades estrangeiras, como *Stanford*, *Harvard* e *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, para a avaliação de estudantes de todo o mundo. Segundo o estudo elaborado pela *EF, Education First*, o Brasil saiu do posto de “proficiência muito baixa” para “proficiência baixa”. O estudo nos mostra que ainda estamos aquém de muitos outros países e que o brasileiro precisa reconsiderar sua forma de estudar uma língua estrangeira.

Sob as perspectivas citadas, vê-se que há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. É comum, por exemplo, remeter-se a responsabilidade da deficiência a outros, como, escola, governo e professor. Aos envolvidos no processo ensino-aprendizado da língua inglesa, cabe repensar suas responsabilidades.

Anualmente, é divulgada a pesquisa do EPI – termo já explicado acima -, dado a importância da língua no mundo. No ano de 2016, a pesquisa divulgou que:

De acordo com a quinta edição do Índice de proficiência em Inglês realizado pelo *EF Education First*, grupo de educação internacional, os brasileiros ainda têm um baixo nível de conhecimento da língua inglesa. O país ficou em 41º lugar, com 51,05 pontos, classificação próxima a obtida em 2014 e 2013 (38º lugar).[...] O Distrito Federal foi classificado como a unidade federativa com maior índice de proficiência em inglês no Brasil, com nível moderado de conhecimento (54,17 pontos). Em segundo lugar, aparece o Estado de São Paulo, com 53,06 pontos e com proficiência moderada. Em sequência, Rio de Janeiro (52,49), Rio Grande do Sul (52,19) e Rio Grande do Norte (51,83) aparecem como Estados com baixa proficiência em inglês. Os piores resultados – proficiência muito baixa – ficaram com Rondônia (44,79), Mato Grosso (46,25) e Tocantins (46,30).²⁰

A pesquisa revela o baixo nível de proficiência em inglês, no país e o mais baixo nível no estado de Rondônia no ano de 2016. Naturalmente, os envolvidos com o ensino e aprendizado da língua nesse estado, sentem-se angustiados e ao mesmo tempo reflexivos de suas práticas. Alguns fatores fazem-se importantes e preocupantes na discussão. A professora de língua inglesa, Mastrella-de-Andrade (2014) em uma entrevista *online* corrobora a

²⁰ Disponível em: <<http://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

reflexão ao dizer que não vê o Brasil como um país interessado em formar cidadãos que falam várias línguas. Ela diz:

[...] não há um currículo estruturado na forma de valorizar o ensino de línguas. Geralmente, as escolas ensinam língua estrangeira duas vezes por semana, com uma carga horária insuficiente e as salas de aulas muito cheias. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2014, *online*)

Além dos motivos mencionados cita-se ainda o fato das turmas apresentarem níveis de conhecimentos diferentes, o que é esperado, mas dificulta o trabalho do professor. Compartilhamos da ideia da autora e reforçamos que se tivéssemos uma política de ensino de língua estrangeira adequada, a aplicação de testes de nivelamento seria uma proposta condizente com a realidade e que amenizaria o problema de turmas de níveis heterogêneo, para o professor.



Para a autora, o resultado brasileiro no EPI de 2015 é insatisfatório, “não atende as necessidades de desenvolvimento do cidadão”. Para ela, o resultado mostra a urgência do país em criar uma política de ensino de línguas que valorize o currículo escolar, os professores da área e o curso de formação que prepara professores.




Nesse sentido, refletimos com mais cautela sobre o conceito proficiência, e identificamos alguns pontos relevantes para este estudo: a proficiência como uso futuro da língua, diferentemente do rendimento, nos faz perceber as falhas no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país, o que quer dizer que há de se levar em conta outros aspectos, como contexto, cultura, condições de aprendizagem, estrutura, propósito etc. para se definir a proficiência do candidato.

Com a proposta de reforçar o uso da língua inglesa no mundo, ou de melhorar a proficiência da língua, há os testes de proficiência.

O quadro 01 é uma amostra dos cinco testes de proficiência mais aplicados no Brasil com descrições de suas características mais relevantes a fim de identificarmos regularidades e distinções destes no cenário de ensino e aprendizado de língua inglesa no Brasil.

Quadro 1: Testes padronizados mais aplicados no Brasil em resumo

TESTE	NOME	ORIGEM ADMINIS- TRADOR CUSTO	DESCRIÇÃO	habilidades pontuação níveis	ETAPA TEMPO # QUES-TÕES	ACESSO ONDE É APLICADO NO BRASIL
TOEFL IBT	<i>Test of English as a foreign language</i> <i>Internet Based Test.</i> Apresentado pela ETS Em 2005	 THE USA ETS (2005) <i>Educational testing service</i> US\$ 210	Teste de inglês acadêmico geralmente usado para admissão em universidades americanas, britânicas. Também aceitos em processo de emissão de vistos	Leitura Comp. Auditiva Exp. Oral Escrita (30 pts cada) 0 – 120 0 - 5	60 a 80min 60 a 90min 20min 50min	Mais de 9 mil instituições em de 130 países No Brasil centros aplicadores espalhados por todas as regiões do país.
TOEFL ITP	<i>Test of English as a foreign language</i> <i>Institutional Testing Program</i>	 THE USA ETS (Educational testing services)	Mensurar o nível de inglês por motivo pessoal ou escolar. Vendido a organizações para avaliar a proficiência em inglês de seus integrantes (No Brasil adotado pelo programa Inglês sem fronteiras.	Leitura Escrita Comp. Auditiva 310 a 677	55min 25min 35min Total 115min/140 questões	Mais de 2.500 instituições em 50 países aceitam TOEFL ITP.

TOIC	<i>Test of English for international communication</i> (Enriquecimento do currículo profissional)	 THE USA /ETS <i>Educational testing service</i>	Mede a habilidade de uma pessoa em usar o inglês em diferentes contextos de trabalho	Leitura Comp. auditiva Escrita 10-990	Tempo' 120' 200 QTS	Aplicado em quase todas as regiões do país
IELTS	<i>International English language testing system</i>	 ENGLAND BRITISH COUNCIL	Exames: geral e acadêmico- para admissão em Universidades Europeias.	Leitura Escrita Exp. Oral Comp. audit 0 – 9 níveis: A1– C2	60min 60min 11 a 14 min 40min	6 mil universidades em todo o mundo.
CPE	<i>Certificate of proficiency in English.</i>	 ENGLAND UCLES	Avaliação em língua inglesa usada para trabalho e estudo (3 <i>passing grades</i> : A, B e C).	5 partes: Leitura; Escrita; Comp. Audit; Exp. Oral; Gramática	<i>Listening</i> 12% de peso e as outras secções 22%. 5 a 6 horas de duração	Aceito predominantemente na Inglaterra, demais países do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Ministrado no Brasil pela Cultura Inglesa

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da adaptação de Schütz (2015).

2.4 O TESTE *TOEFL ITP* E O PROGRAMA “INGLÊS SEM FRONTEIRA” (IsF)

Dentre os diferentes tipos de exames de proficiência em língua inglesa que são aplicados no Brasil, aqui trataremos tão somente do *TOEFL*²¹ (os dois primeiros do quadro) que representa um certificado de proficiência em inglês como língua estrangeira, reconhecido mundialmente.

Como podemos ver no quadro de descrição dos testes, acima, é aceito internacionalmente em universidades e instituições de ensino como comprovação de competência em língua inglesa e apresenta-se como um dos exames de proficiência em inglês mais conhecidos no Brasil. Já foi administrado mais de 20 milhões de vezes desde sua criação, em 1964. O *TOEFL* é desenvolvido pela ETS (*Educational Testing Services*), uma instituição sem fins lucrativos dos Estados Unidos dedicada à pesquisa e aos testes educacionais.

Segundo a ETS, 110 países aceitam o exame no processo de emissão de vistos. O exame do *TOEFL* custa aproximadamente US\$ 210 e é composto de quatro provas (compreensão de texto, compreensão auditiva, exame oral e exame escrito), com duração de cerca de quatro horas. Os candidatos fazem a prova diretamente no computador, nas salas de aula de instituições credenciadas, no modelo *TOEFL IBT* (*internet based test*, ou teste baseado na internet).

Além do modelo IBT, há, também, o teste *TOEFL ITP* (*Institutional Testing Program*), que se destina a quem precisa mensurar seu nível de inglês por motivos pessoais ou no contexto escola ou mesmo determinar a eficácia do seu curso de inglês.

O teste *TOEFL*, em suas duas versões (IBT/ITP) é reconhecido em mais de 11.000 instituições de ensino em 180 países, é o mais requisitados nos Estados Unidos, mas recentemente passou a ser aceito por países que tradicionalmente usam exames britânicos, como o Reino Unido e a Austrália.²²

No Brasil, é o teste mais aplicado nas universidades da rede federal credenciadas pelo programa Idiomas sem Fronteiras - criado em 2012 pelo Ministério da Educação para aumentar a proficiência dos estudantes interessados

²¹ *Test of english as a foreign language.*

²² Disponível em [HTTP://succeedlanguages.wordpress.com](http://succeedlanguages.wordpress.com).

em participar de intercâmbio no exterior pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF).²³

O programa Ciência sem Fronteiras aceita o *TOEFL IBT* e o *ITP* em candidaturas para bolsas de estudos em determinados países. A pontuação da versão IBT, varia de 0-120, na versão ITP varia de 200–500 para o nível iniciante a intermediário e 310–677 corresponde à escala do nível intermediário ao avançado.

2.5 O TESTE TOEFL NA VERSÃO ITP E O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRA (CsF)

O teste *TOEFL ITP* requer o estudo de todo o conteúdo acadêmico na área de língua inglesa, para avaliar a proficiência de falantes não nativos nesse idioma, pois usa cem por cento do conteúdo para avaliar a proficiência dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de verificar o desempenho de suas habilidades em um contexto acadêmico que simula o real.

Schutz (2015) explica que todas as questões do *TOEFL ITP* são de formato múltipla escolha e os alunos as respondem em uma folha de resposta. O teste é composto de três seções e cada seção mede uma habilidade diferente: A seção Compreensão Auditiva mede a habilidade de entendimento da língua falada em contexto escolar ou acadêmico; A seção Expressão Escrita e Estrutura mede o reconhecimento de pontos estruturais e gramaticais na língua padrão escrita. A seção Compreensão de leitura mede a habilidade de ler e entender materiais de leitura acadêmica em inglês.

No site da ETS (*English Testing Service*),²⁴ encontra-se o quadro das seções apresentando as habilidades e suas estruturas.

²³ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/02/teste-de-proficiencia-sera-requisito-para-cursos-do-ingles-sem-fronteiras>

²⁴ http://www.ets.org/toefl_itp/conten

Quadro 2: Seções do teste TOEFL ITP

Section	Number of Questions	Admin. Time	Score Scale
<i>Listening Comprehension</i> (compreensão auditiva)	50	35 minutes	31–68
<i>Structure and Written Expression</i> (Estrutura e compreensão escrita)	40	25 minutes	31–68
<i>Reading Comprehension</i> (compreensão de leitura)	50	55 minutes	31–67
TOTAL	140	115 minutes	310–677

Fonte: ETS (*English Testing Service – online acesso em 16 de maio de 2016*)

O quadro 2 esclarece cada seção e critérios. Esta pesquisa concentrar-se-á na Terceira seção, “compreensão de leitura” que apresenta cinquenta questões a serem resolvidas em um tempo de cinquenta e cinco minutos e que tem peso de sessenta e sete pontos.

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é um programa criado pelo Governo Federal a fim de promover, consolidar, expandir a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira por meio do intercâmbio e mobilidade internacional. É um programa de mobilidade acadêmica, parte do projeto de internacionalização do governo brasileiro, que teve a dificuldade de implementação em razão do baixo nível de proficiência em inglês dos candidatos.

Em 2012 o governo lançou o programa Inglês sem Fronteiras (IsF) cujo objetivo era suprir essa lacuna percebida no CsF, proporcionando ações para melhorar o nível de proficiência em inglês de estudantes universitários para compensar a falta histórica de investimento no ensino dessa língua no Brasil.

O esforço na implantação é conjunto uma vez que envolve os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Há previsão de até 101 mil bolsas distribuídas em quatro anos para promover intercâmbio dos alunos de graduação e pós-graduação, com a realização de estágios no exterior para manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Por outro lado, o governo tenta atrair pesquisadores do exterior ao Brasil, estabelecer parcerias entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros em áreas definidas como prioridade no Programa.

Dentro da proposta do programa Ciências sem Fronteira (CsF), está o Inglês sem Fronteiras (IsF) que de acordo com o seu site é uma iniciativa do Ministério da Educação e tem como objetivo principal incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país como um todo.²⁵

O Inglês sem Fronteiras (IsF) visa também a oferecer aos candidatos a bolsa de estudo do Programa Ciência sem Fronteiras a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais rápida e eficiente, de modo que esses candidatos tenham melhores condições de participar dos intercâmbios oferecidos.

Para atender tal demanda suas ações incluem a oferta de cursos à distância e cursos presenciais, além da aplicação do teste de proficiência, o TOEFL ITP.²⁶

2.6 OS PROGRAMAS INGLÊS SEM FRONTEIRA (ISF) E IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF)

À medida que as demandas vão surgindo, os programas de educação no país são alterados e adaptados à realidade.

Os esforços de formação do Programa Idioma sem Fronteira contemplam sete idiomas, que acabaram por englobar o programa Inglês sem Fronteiras:

Portaria do Ministério da Educação, publicada hoje (17) no *Diário Oficial da União*, institui o Programa Idiomas sem Fronteiras, voltado para formação e capacitação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo de instituições de educação superior, além de professores de idiomas da rede pública de educação básica. As línguas oferecidas são inglês, francês,

²⁵ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/02/teste-de-proficiencia-sera-requisito-para-cursos-do-ingles-sem-fronteiras>

²⁶ Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros. [...] Com a portaria, **o Programa Inglês sem Fronteiras passa a integrar o programa Idiomas sem Fronteiras**. Atualmente, estão abertas inscrições para o Teste de inglês como Língua Estrangeira/Prática Transformadora Integral (Toefl/ITP, na sigla em inglês) e para o curso My English On Line (EBC AGÊNCIA BRASIL, 2014, grifo nosso).

O nível de proficiência no programa é medido através do teste *TOEFL ITP*, que é oferecido gratuitamente, diferente do *TOEFL IBT* que custa ao candidato aproximadamente US\$ 200,00 (Duzentos dólares americanos).

O programa Idiomas sem Fronteiras ampliou a aplicação do teste de nivelamento *TOEFL-ITP* para que se torne “porta de entrada” nas demais ações do programa referentes à língua inglesa. Um dos requisitos para a inscrição no curso de inglês on-line, o *My English On-Line* (MEO) e nos cursos de inglês oferecidos de forma presencial será o *resultado* do teste, que pode ser realizado mais de uma vez e gratuitamente.

Denise de Abreu e Lima²⁷ explica que o teste *TOEFL-ITP* é importante para o estudante mensurar a compreensão oral, escrita, vocabulário e gramática em língua inglesa e para a avaliação do programa Idioma sem Fronteiras (IsF). “É fundamental porque começamos a avaliar as ações do próprio programa” afirma a presidente.

2.7 O PERFIL DO ESTUDANTE VEICULADO PELO TESTE *TOEFL ITP* NO BRASIL

De acordo com o site do *TOEFL*,²⁸ mais de 30 milhões de pessoas em todo o mundo, já fizeram o teste para demonstrar proficiência na língua inglesa. A média do nível de habilidade na língua inglesa varia de intermediário a avançado. O perfil de quem realiza o teste, atualmente é determinado por estudantes que planejam estudar em uma instituição de *Higher Education*, admissões e conclusões de programas de aprendizado da língua inglesa, candidatos à bolsa de estudo e certificação, estudantes da língua inglesa que desejam monitorar o próprio progresso e estudantes e trabalhadores solicitando vistos.

²⁷ Presidente do programa Idiomas sem Fronteiras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

²⁸ Disponível em: <www.ets.org/pt/toefl/ibt/about/>. Acesso em 04 de maio de 2016.

São vários os envolvidos na elaboração e aplicação de um teste de proficiência: o candidato, o professor, o aplicador, o administrador.

Para analisar o perfil do estudante do teste *TOEFL ITP*, destacamos alguns estudiosos em avaliação de proficiência.

Inicialmente, Almeida Filho (2015, p. 19) que trata o aprendizado de uma nova língua como uma “experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social que o mantém.” Ele diz que são esses valores transformados em interesses que fazem o currículo escolar abrigar uma ou mais línguas estrangeiras, quais línguas oferecer, por quanto tempo etc.

Hubley (2012, p.210) relata que o aprendizado da língua inglesa(LI) como segunda língua varia conforme o tipo de aprendiz:

Alguns aprendizes têm maturidade por serem fluentes leitores em sua língua materna (LM) enquanto que outros são aprendizes imaturos por estarem simultaneamente desenvolvendo a habilidade de leitura nas duas línguas. E ainda há outros que não são alfabetizados na LM, mas que têm que aprender a ler e escrever na LI.

Quanto à habilidade de leitura no teste, Hubley (2012, p.214) relata que no passado, a seção de leitura do teste *TOEFL*, a nível internacional, era elaborada sem levar em conta a realidade do estudante. O vocabulário era cobrado de forma descontextualizada e o objetivo do candidato era alcançar uma boa nota.

Na última década, Hubley (2012) considera que há sérias revisões na forma de como a compreensão leitora do teste é avaliada. Em 2000, uma equipe de especialistas em testes, redesenhou a seção de leitura, de modo a torná-la mais autêntica e comunicativa, na visão dos candidatos.

No Brasil, percebe-se que, mesmo com o esforço em aproximar-se dos candidatos, os testes de proficiência na língua inglesa estão ainda muito distantes da grande maioria dos candidatos brasileiros.

Como aplicadora e candidata ao teste, percebo, de forma mais acentuada essa lacuna, visto que o teste não é elaborado a partir de países ou culturas local, é um teste de padrão internacional, portanto, é elaborado a partir de conteúdos globais. Dessa forma, acreditamos que é o candidato interagindo com o contexto de ensino e aprendizado da língua alvo, que precisa familiarizar-se com o formato do teste e preparar-se eficazmente para realizá-lo.

Diante dessa realidade, no Brasil, temos acompanhado tentativas de aproximação do estudante brasileiro com línguas estrangeira por parte do governo, em suas várias propostas de aprimoramento do teste *TOEFL ITP*, no programa de mobilidade estudantil, Ciência sem Fronteiras (CsF), como por exemplo, o que demonstra a presidente do programa Idiomas sem fronteiras (IsF), em entrevista no Ministério da Educação quando declarou que o benefício do teste de nivelamento estava restrito a estudantes das redes federais, e a candidatos do programa Ciência sem Fronteiras. Com a ampliação da oferta, diz a presidente do IsF:

o teste pode ser feito por qualquer estudante inscrito no *My English On-Line* (MEO), inclusive por alunos de instituições particulares. O resultado geral dos testes auxiliará na avaliação do programa e no desenho de ações para melhoria do ensino do idioma, desde o lançamento do programa, duzentos mil estudantes já realizaram o teste de nivelamento. A maioria foi classificada no nível intermediário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015-online).

O teste *TOEFL ITP* categoriza um determinado perfil de candidato, uma vez que avalia as habilidades de escrita, leitura e compreensão auditiva do estudante. Esse candidato precisa obter no mínimo o nível B2 (acima de 500 pontos) para ser aceito nas instituições estrangeiras, porém, não avalia a habilidade de fala (*speaking*). Isso implica conjecturar que o teste tem critérios avaliativos menos rigorosos que outros, pois para muitos, a dificuldade maior é com a habilidade da fala, o que prejudicaria seu desempenho no teste, caso fosse cobrada a habilidade.

Diante do exposto, acreditamos que as habilidades linguísticas cobradas no teste de proficiência, podem influenciar no perfil do candidato, dependendo de seu desempenho com cada uma delas.

Com base na teoria apresentada neste capítulo, embasaremos nossa pesquisa e iluminaremos a análise dos nossos dados.

Apresentamos, a seguir, nosso capítulo de Metodologia de Pesquisa, que melhor esboça os caminhos por nós percorridos, os instrumentos utilizados e os métodos adotados para a análise dos dados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

3. METODOLOGIA

3.1. Enfoque metodológico

Com o intuito de refletir sobre a habilidade de leitura nos testes de proficiência em língua inglesa, nesta sessão, abordaremos sobre os pressupostos metodológicos que orientaram o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Segundo Minayo (1999), o processo de coleta de dados se divide em três etapas: 1ª) a escolha de documentos a serem analisados, juntamente com a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais; 2ª) a exploração do material escolhido e 3ª) o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Primeiramente, foi feito um levantamento dos principais testes de proficiência, aplicados no Brasil, o *TOEFL*, o *TOIC*, o *IELTS* e o *CPE*, dentre esses escolhemos o que melhor ilustrasse os nossos interesses de investigação, o *TOEFL ITP*. Para investigarmos a habilidade de leitura, um texto foi escolhido aleatoriamente, que em seguida foi aplicado juntamente com um questionário e uma entrevista. Na sequência, analisamos os dados desses instrumentos e finalmente, fizemos as devidas interpretações.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, o que se revela em seu caráter descritivo, interpretativo e avaliativo, que também é ressaltado por seu corpus que se constitui da seção 03 do teste *TOEFL ITP* – a compreensão de leitura.

Segundo Nunan (2003, p.3) a pesquisa qualitativa é aquela em que o conhecimento é relativo, em que há um elemento subjetivo para todo conhecimento e pesquisa e cujos estudos holísticos e não generalizáveis também são justificáveis.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa foi descritiva, pois descreveu, a partir da revisão bibliográfica, características relevantes referentes à avaliação de línguas estrangeiras, à habilidade de leitura na língua inglesa a partir de teste de proficiência, bem como dos sujeitos a serem avaliados, os candidatos ao teste.

É importante ressaltar que este estudo situa-se na grande área da linguística aplicada e nas subáreas de ensino de línguas estrangeiras, avaliação de línguas estrangeiras e ensino e aprendizado de línguas para fins específicos.

3.2 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Mcnamara (200, pp.4-5) afirma que testes de língua são mecanismos para controle institucional dos indivíduos e que é evidentemente importante que eles devam ser entendidos e passem por um exame minucioso.

Nossa pesquisa é sobre o estudo da língua, precisamente sobre a habilidade linguística de leitura de candidatos ao teste *TOEFL ITP*. Por conseguinte, analisaremos o teste e igualmente, precisamos ter medida da proficiência de língua dos sujeitos candidatos.

Dessa forma, 10 (dez) alunos de graduação dos cursos de Direito, Geografia, Letras e psicologia da Universidade Federal de Rondônia, participaram do estudo. Foram divididos em dois grupos: Um, era composto por 04(quatro) alunos - do curso Inglês sem Fronteira (IsF) e o outro, composto por 06(seis) alunos do curso de Letras da disciplina Tradução. Dos dez participantes da pesquisa, seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades que variam de 20 a 45 anos. As salas de aula (105 e 107) do bloco de Letras, da referida Universidade foram o local de encontro desses alunos para a realização da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Utilizamos três instrumentos de coleta na pesquisa, com o intuito de captar os possíveis efeitos retroativos a partir do desempenho do candidato com a habilidade de leitura: um *texto*, retirado da amostra do teste *TOEFL ITP*,²⁹ aplicado a dez acadêmicos, participantes da pesquisa, um *questionário* (com perguntas fechadas) e uma *entrevista* (com perguntas abertas, gravadas e escritas). Esses instrumentos nos forneceram informações acerca do conhecimento e desempenho do candidato na realização do teste para obtenção de informações que possam contribuir com as respostas das perguntas desta pesquisa. Serão descritos em detalhes nos itens que seguem.

²⁹ Disponível em<http://www.ets.org/toefl_itp/content/sample_questions/>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

3.3.1 O TEXTO APLICADO

O primeiro instrumento na coleta de dados foi um texto, retirado aleatoriamente da amostra de textos para prática de professores e alunos, disponível no site do teste, como já informado anteriormente.

O texto escolhido entre os cinco disponíveis foi aplicado proporcionalmente: aos alunos pesquisados foram dados 10 minutos para responder as dez questões (no original são dados cinquenta e cinco minutos para responder cinquenta questões que compõem os cinco textos, cada um com dez questões a responder).

Na análise do texto aplicado, consideraremos tanto fatores linguísticos quanto cognitivos da habilidade de leitura do candidato, a saber as questões elaboradas, a linguagem do texto, os enunciados, os itens de maior dificuldade, o gênero textual, o propósito do teste, o grau de compreensão esperado do candidato, como ele processa as informações escritas, o nível de leitura do candidato, etc.

A amostra do teste da seção 03 – *Reading comprehension Practice Questions – section 3*, foi retirada da seção *Sample Test Questions* do site da ETS (*EnglishTesting Service*), empresa administradora do *TOEFL-ITP* (ETS), como já mencionado antes.

A seguir, os dados coletados: os quadros de instruções da amostra dos textos originais, o quadro do texto escolhido na pesquisa e o quadro das questões.

Quadro 3: Reading Comprehension Practice Questions – section 3
Questões para prática de compreensão de leitura – seção 3

The Reading Comprehension section contains Reading passages and questions about the passages. The questions are about information that is state or implied in the passage and about some of the specific words in the passages. Because many English words have more than one meaning, it is importante to remember that these questions concern the meaning of a word or frase within the contexto of the passage. Before completing these practice questions, you might wish to print out na answer sheet.

A seção de compreensão de leitura contém passagens (trechos) para leitura e questões sobre os trechos. As perguntas são sobre informações que são dadas na passagem com mais de um significado, é importante lembrar que estas perguntas estão relacionadas ao sentido de uma palavra ou frase no contexto do trecho. Antes de e sobre algumas de suas palavras específicas. Devido haver muitas palavras em inglês responder as perguntas de prática, você pode querer imprimir uma folha de resposta. (tradução minha)

Quadro 4: Directions for Reading Comprehension
Instruções para a compreensão de leitura

Directions: *In this section you will read several passages. Each one is followed by several questions. You are to choose the **one** best answer, A, B, C or D, to each question. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen. Answer all questions following the passage on the basis of what is stated or implied in the passage.*

Instruções: Nesta seção você vai ler várias passagens. Cada uma é seguida de muitas perguntas. Escolha a melhor alternativa: A, B, C, ou D em cada questão. Feito isso, na folha de resposta, encontre o número da pergunta e preencha o espaço que corresponda à letra da resposta escolhida. Responda todas as perguntas da passagem de acordo com o que é apresentado ou inferido na passagem do texto

Quadro 5: Practice passage - *Texto para prática de leitura*

The Alaska pipeline starts at the frozen edge of the Arctic Ocean. It stretches southward across the largest and northernmost state in the United States, ending at a remote ice-free seaport village nearly 800 miles from where it begins. It is massive in size and extremely (5) Complicated to operate.

The steel pipe crosses windswept plains and endless miles of delicate tundra that tops the frozen ground. It weaves through crooked canyons, climbs sheer mountains, plunges over rocky crags, makes its way through thick forests, and passes over or (10) under hundreds of rivers and streams. The pipe is 4 feet in diameter, and up to 2 million barrels (or 84 million gallons) of crude oil can be pumped through it daily.

Resting on H-shaped steel racks called "bents," long sections of the pipeline follow a zigzag course high above the frozen earth. (15) Other long sections drop out of sight beneath spongy or rocky ground and return to the surface later on. The pattern of the pipeline's up-and-down route is determined by the often harsh demands of the arctic and subarctic climate, the tortuous lay of the land, and the varied compositions of soil, rock, or permafrost (20) (permanently frozen ground). A little more than half of the pipeline is elevated above the ground. The remainder is buried anywhere from 3 to 12 feet, depending largely upon the type of terrain and the properties of the soil. One of the largest in the world, the pipeline cost approximately (25) \$8 billion and is by far the biggest and most expensive construction project ever undertaken by private industry. In fact, no single business could raise that much money, so 8 major oil companies formed a consortium in order to share the costs. Each company controlled oil rights to particular shares of land in the oil fields and (30) paid into the pipeline-construction fund according to the size of its holdings. Today, despite enormous problems of climate, supply shortages, equipment breakdowns, labor

disagreements, treacherous terrain, a certain amount of mismanagement, and even theft, the Alaska pipeline has been completed and is operating.

Quadro 6: Practice Questions
Questões do texto para prática

1. The passage primarily discusses the pipeline's
<ul style="list-style-type: none"> 1. Operating costs 2. employees 3. consumers 4. construction
2. The word "it" in line 4 refers to
<ul style="list-style-type: none"> 1. pipeline 2. ocean 3. state 4. village
3. According to the passage, 84 million gallons of oil can travel through the pipeline each
<ul style="list-style-type: none"> 1. day 2. week 3. month 4. year
4. The phrase "Resting on" in line 13 is closest in meaning to
<ul style="list-style-type: none"> 1. Consisting of 2. Supported by 3. Passing under 4. Protected with
5. The author mentions all of the following as important in determining the pipeline's route EXCEPT the
<ul style="list-style-type: none"> 1. climate 2. layoff the land itself 3. local vegetation 4. kind of soil and rock
6. The word "undertaken" in line 26 is closest in meaning to

1.removed 2.selected 3.transported 4.attempted
7. How many companies shared the costs of constructing the pipeline?
1.3 2.4 3.8 4.12
8. The word "particular" in line 29 is closest in meaning to
1.peculiar 2.specific 3.exceptional 4.equal
9. Which of the following determined what percentage of the construction costs each member of the consortium would pay?
1. How much oil field land each company owned 2. How long each company had owned land in the oil fields 3. How many people worked for each company 4. How many oil wells were located on the company's land
10. Where in the passage does the author provide a term for an earth covering that always remains frozen?
1.Line3 2. line 13 3. line 19 4. line 32

3.3.2 O QUESTIONÁRIO

A segunda etapa da coleta consistiu na elaboração de um questionário para um estudo piloto, contendo dez perguntas fechadas sobre a experiência dos candidatos com o teste *TOEFL ITP*, aplicado aos dez alunos, descritos no item anterior. A seguir, o questionário:

Quadro 7: Apresentação das Instruções

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
QUESTIONÁRIO SOBRE O TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA
INGLESA - TOEFL ITP.**

Prezado (a) estudante,

Esse questionário, aplicado em seguida da realização do teste, faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre a habilidade de leitura nos testes de proficiência, em especial o teste TOEFL ITP para a composição de uma dissertação do Mestrado Acadêmico em Letras 2013 pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Após responder ao teste, gentileza responder ao questionário que será usado para comparar ao resultado do teste e identificar as possíveis causas do desempenho.

Quadro 8: Apresentação das questões do teste

1. O seu nível de compreensão do texto, o seu desempenho na interpretação foi: (sua expectativa)
a) baixo b) médio c) elevado
2. O tema do texto lhe é familiar?
a) Sim b) Não
3. você tem conhecimento das estratégias de leitura na língua inglesa e aplicou alguma para ajuda-lo na compreensão do texto?
a) sim b) não c) muito pouco
4. Você tem a prática de leitura em geral?
a) sim b) não
5. O tempo dado foi suficiente para responder às questões?
a) sim b) não
6. Na preparação para o teste <i>TOEFL ITP</i>, o desenvolvimento da habilidade de leitura é relevante? Dê sua opinião
a) Sim
b) Não Justifique:
7. Das três habilidades comunicativas, exigidas no teste <i>TOEFL ITP</i> Leitura (<i>Reading comprehension</i>) Escrita e gramática (<i>structure and</i>

<i>written expression</i> .) e compreensão auditiva (<i>listening comprehension</i>) quais você consideram mais fáceis e mais difíceis?
8- Você já realizou o teste TOEFL ITP antes?
a) Sim b) Não
9. Você desenvolve bem a habilidade de leitura na língua materna (Língua portuguesa)?
a) Sim b) não
10) Você pratica a leitura com maior frequência na língua inglesa ou na língua portuguesa?
a) LI b) LP c) não tem o hábito de leitura em geral (em nenhuma das línguas)

3.3.3 A ENTREVISTA

A terceira fonte de registros relevantes na coleta de dados foi uma entrevista com os acadêmicos que haviam respondido por escrito o questionário. A entrevista foi feita logo após a análise do questionário, quando percebemos que perguntas fechadas não dariam conta de responder as nossas indagações concernentes à proposta de pesquisa. Metade dos alunos que responderam ao questionário se apresentou com disponibilidade para essa entrevista com a pesquisadora. Dessas, duas foram gravadas e transcritas e duas foram por escrito, enviadas via e-mail.

Quadro 9: perguntas e respostas do questionário

01.Você realizou o teste TOEFL ITP original? Quantas vezes?
<p>1. <i>Fiz o Teste uma vez.</i></p> <p>2. <i>Sim, já realizei uma vez o original.</i></p> <p>3. <i>Sim, duas vezes.</i></p> <p>4. <i>Sim, realizei o teste 3 vezes.</i></p>
02. Se sim, comente sobre sua experiência com o teste. Como você se sentiu após a realização do teste?

1. Tonta. O teste exige muito esforço psicológico e, confesso, não estava preparada.

2. Vi que **não estava tão preparada**. Devia esta mais preparada. senti dificuldade com algumas perguntas, devido algumas palavras que eu não conhecia, não o contexto....eu entendi que eu preciso estudar cada vez mais pra ter mais conteúdo pra me preparar para essa prova.

3. Um pouco de sensação de **despreparada ainda**, de que o que foi pedido não foi o que eu tenha visto ou estudado.

4. Da primeira vez que eu fiz o teste, **eu senti um pouco de desconforto** por conta do tempo para fazer as três partes do teste. Tirando isso, não tive grandes dificuldades.

03. Você que já realizou o teste original, o que mudou na sua vida? O que isto influenciou na sua vida acadêmica e profissional?

1. Na verdade, não influenciou em nada. Inclusive nem peguei o resultado, uma vez que me atrapalhei, na segunda etapa e minha nota não deve ter sido relevante.

2. É quase que a resposta da pergunta anterior, né, o que influenciou foi a questão de **querer buscar mais conhecimento**. pois vi que o que conheço é pouco) . **Preciso ter mais bagagem** e quanto a parte acadêmica, vejo que preciso adquirir cada vez mais conhecimento da língua inglesa. **.(efeito retroativo positivo**

3. **Pensei em voltar pra o curso, pra continuar treinando** e também vi que a nota boa seria um pouco mais distante, pois vi que o candidato tem que um nível muito bom para se dá bem no teste.

4. Depois de ter feito o teste, eu **pude ter uma ideia de como estava a minha proficiência na língua inglesa, pelo menos nas habilidades de reading e listening**. Na primeira vez que eu fiz o teste, eu estava no 2º período do curso de letras inglês, e **acho que eu precisava ter este guia para melhorar nas habilidades avaliadas**. Com a nota do toefl eu entrei no programa Idiomas sem Fronteiras.

04. Que reflexão você faz com relação à aprendizagem da LI?

1. **Muitíssimo importante**, uma vez que foi o que escolhi pra me aprofundar num curso superior.

2. Bom, o que posso refletir é que ela (LI) vai me ajudar profissionalmente, claro.. Que é meu primeiro objetivo e pessoalmente pra me ter conhecimento no mundo como um todo, né, já que ela é língua global.. influência na aprendizagem enquanto acadêmica depois profissional... não só conhecimento da LI..mas conhecimento de outras disciplinas, em outros aspectos.

3. Como ela é feita de modo cursinho (em aulas somente duas vezes por semana, pouco tempo), vejo que depende muito de sua disciplina de buscar outras fontes de estudo.. pra minha pessoa, aprendi de forma muito fragmentada, precisaria de um ensino mais contínuo pra me dar melhor no teste., por exemplo, sempre tive muita dificuldade na parte de compreensão auditiva.

4. Ser um aprendiz de uma língua estrangeira não é nada fácil. Pelo que eu já estudei de linguística e de acordo com a teoria de Krashen, há uma distinção entre aquisição e aprendizagem. E a aprendizagem compreende um processo consciente sobre uma língua, ou seja, um conhecimento formal e gramatical. Já a aquisição é o contrário, é um processo subconsciente.

Por isso, acredito que a aprendizagem é o processo mais difícil pelo qual o aprendiz tem que passar, **pois a educação nas escolas, muitas vezes, foca apenas na aprendizagem** e esquece-se de desenvolver um trabalho com a aquisição e aprendizagem. **Com a falta de envolvimento do aluno com situações ou temas direcionados para a realidade do indivíduo para praticar a comunicação em língua inglesa**, e não estudar somente a língua pela língua, (sic) há um desestímulo da parte do aluno.

05. E no momento atual de sua vida enquanto aprendiz da LI, como você se vê?

1. Como aprendiz, exatamente. Sei que, ainda tenho muito a aprender, após a conclusão do curso.

2. Eu me vejo que estou aprendendo um pouco e preciso aprender mais.

3. No momento atual estou parada, não estou estudando a LI.

4. Eu me vejo um pouco parada, preciso voltar a estudar mais coisas relacionadas à língua inglesa. Percebo que a minha habilidade de writing precisa melhorar. Eu estudei inglês por 7 anos em um cursinho e agora estou na universidade estudando letras/inglês. A minha realidade é um pouco diferente de algumas pessoas que estão começando a estudar agora. O processo subconsciente para aquisição da língua inglesa já aconteceu comigo, agora eu quero voltar a “pegar mais pesado” na gramática, apesar de também ter conhecimento deste processo consciente.

06. Como estudante da LI, o que você tem a dizer sobre as

habilidades de comunicação, avaliadas no teste TOEFL ITP (leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral/fala).

1. Muito positivas e importantes para que possamos ter uma base de como está nosso nível no idioma. Bom, sobre essas habilidades..o que tenho mais facilidade na leitura e tenho mais dificuldade na compreensão auditiva.

2.Sobre as habilidades o que eu acho que tenho mais afinidade, me sinto mais segura, mais fácil a habilidade de leitura e dificuldade seria a comp. Auditiva e a expressão oral também.

3.Tenho mais facilidade com a leitura e dificuldade no listening (compreensão auditiva)

4. A parte desafiadora para mim é Structure&WrittenExpressions. Pois já aborda questões gramaticais. Eu gosto da parte de interpretação e leitura de textos. E listening é a melhor parte pra mim.

07. Com quais delas você se sente mais segura na realização do teste?

1.Certamente, leitura e escrita.

2.A habilidade de leitura

3. A habilidade de leitura

4.Listening e Reading.

08. No teste TOEFL ITP são cobradas apenas três das habilidades comunicativas: escrita, leitura e compreensão auditiva. Em qual delas você se sentiu mais inseguro?

1. Compreensão auditiva.

2. Continua sendo a habilidade de compreensão auditiva

3. A parte de listening- compreensão auditiva

4. Nós não passamos pela parte escrita, pois a prova é de múltipla escolha. Eu me senti mais insegura com Structure & Written Expressions.

09. Qual das habilidades, você acha que foi mais prejudicada com relação ao tempo dado?

<p>1. Escrita.</p> <p>2. Na habilidade de comp. auditiva fui mais prejudicada.</p> <p>3. Devido as minhas limitações se tivesse mais tempo responderia melhor todo o teste.</p> <p>4. Acho que Reading.</p>
<p>10. Na habilidade de leitura – reading comprehension – o tempo foi suficiente?</p>
<p>1. Não.</p> <p>2. O tempo? Acho que não foi suficiente para mim.</p> <p>3. Técnicas em geral, ver o texto conforme as perguntas.</p> <p>4. Acredito que não.</p>
<p>11. Na seção 03 do teste – compreensão de leitura – quais técnicas você usou para fazer uma interpretação eficaz.</p>
<p>1. Leitura dinâmica, inglês instrumental.</p> <p>2. Bom, primeiro comecei pelas perguntas para depois ler os textos</p> <p>3. Só algumas técnicas como o preparatório do vestibular me ‘ajudou’.</p> <p>4. Eu procuro sempre ir direto para as perguntas por causa do tempo. E eu já percebi que as primeiras questões só podem ser respondidas depois que você já respondeu as outras questões desta etapa de cada texto. Procuro por palavras-chaves. Faço skimming&scanning. E também leio o primeiro e último parágrafo pra ter uma ideia geral sobre o texto.</p>
<p>12. Para realizar o teste, você fez um preparatório específico para o teste?</p>

<p>1. Não.</p> <p>2. Não tive um preparatório. Acho que foi a experiência de já ter feito outras provas que apliquei essa técnica e pegando as experiências de outras provas em português.</p> <p>3. Não de forma sistemática, não e sim usei estratégias que aplico na língua materna (português)</p> <p>4. Não.</p>
<p>13. Na sua vida de estudante de LI, a habilidade de leitura foi bem desempenhada?</p>
<p>1. Muito bem. E ficou mais intensificada neste último período.</p> <p>2. Fui adquirindo com o tempo, quanto mais se lê, mais se compreende. Sim desde sempre tentei buscar conhecimento e só com muita leitura é que se tem conhecimento.</p> <p>3. Acho que sim.. sempre li muito.. muito mais em português.</p> <p>4. Acredito que sim, não tenho dificuldades para ler em inglês.</p>
<p>14. Enquanto estudante da LI, você estudou as estratégias de leituras?</p>
<p>1. Sim, umas com maior intensidade, outras nem tanto.</p> <p>2. Eu acho que ensinar, nunca ninguém me ensinou essas estratégias.</p> <p>3. Claro, uma vez que o tempo conta, tem que ter essas estratégias.</p> <p>4. Sim</p>
<p>15. E você tem conhecimento dessas estratégias e quais são elas?</p>
<p>1. Listening, skimming, scanning, comprehension.</p> <p>2. Não tenho.</p> <p>3. Não tenho o conhecimento das estratégias de leitura reais. Só técnicas que aprendi fazendo vestibular em geral.</p> <p>4. Sim.</p>
<p>16. Você aplicou algumas dessas estratégias na realização do teste?</p>

<p>1. <i>Acredito que todas.</i></p> <p>2. <i>Acho que utilizei o que já conhecia na língua pra me ajudar a entender o texto.</i></p> <p>3. <i>Acho que só algumas</i></p> <p>4. <i>Sim</i></p>
<p>17. Você acha que é relevante o aprendiz de uma LE estudar as estratégias de leitura para efetuar uma boa leitura na língua alvo?</p> <p>1. <i>Não havia pensado nessa possibilidade, mas é interessante usar.</i></p> <p>2. <i>Acho que é bem relevante.</i></p> <p>3. <i>Sim, com certeza.</i></p> <p>4. <i>Acredito que as estratégias funcionem mais pra quem deseja realizar algum teste, como o TOEFL. As estratégias servem para auxiliar os alunos a trabalhar com o tempo limitado da prova, mas acho que dê pra conciliar algumas estratégias com a leitura do dia-a-dia.</i></p>
<p>18. Quais suas reflexões sobre um aprendiz da LI, que com intenções de realizar o TOEFL ITP não se preparou para o teste, estudando as estratégias de leitura?</p> <p>1. <i>Bom, eu tiro como exemplo minha própria experiência de não haver me preparado, com foco no Teste. Mas, eu também não sabia que o teste, do nível inicial seria tão tenso.</i></p> <p>2. <i>A pessoa que faz esse teste sem se preparar vai ter dificuldade.</i></p> <p>3. <i>“De duas uma”, pelo nível da prova eu percebi, ou ele é um conhecedor de nível muito elevado da LI ou ele vai ter que utilizar dessas estratégias - o que eu acho que a maioria dos candidatos brasileiros não conhece - para compreender melhor o texto.</i></p> <p>4. <i>Provavelmente, ele irá se assustar com o tipo de teste. Já ouvi relatos de muitas pessoas que perderam tempo lendo o texto inteiro para responder às perguntas. Então, quem não conhece tais estratégias, geralmente acaba indo mal na prova.</i></p>
<p>19. Em sua opinião, qual é a importância do candidato ao teste levar em consideração o aprendizado das estratégias de leitura?</p>

1. Bom, eu só percebi isso na hora de realização do teste. Nem sabia que estava usando as estratégias, antes de colocá-las em prática.

2. Eu acho que é importante, talvez até por falta de não conhecer essas estratégias é que tive dificuldade. E se for fazer o teste novamente vou aprender a administrar o tempo melhor.

3. É essencial para você realizar uma boa prova, então você tem que ter conhecimento dessas estratégias de leitura, não basta só ter conhecimento da LI tem que saber usar essas estratégias - um dos itens de qualificação do candidato que está sendo testado.

4. Ele pode elevar a sua nota final no teste e aprender a ter uma leitura mais eficaz.

As informações coletadas por meio desses três instrumentos foram então comparadas com as considerações dos vários pesquisadores sobre as temáticas desenvolvidas nesta pesquisa, a partir da revisão bibliográfica sobre avaliação, testes de proficiência, compreensão leitora e efeito retroativo.

Apresentamos, a seguir, o capítulo de resultados e análise dos nossos dados, onde inicialmente analisaremos o texto aplicado; discutiremos sua estrutura, o conteúdo, a temática, a linguagem e todos os aspectos pertinentes à verificação da elaboração e aplicação do construto. Na sequência, apresentaremos a análise dos questionários de pesquisa, bem como a congruência das respostas dos candidatos. Finalmente, a fim de vermos mais de perto os posicionamentos dos candidatos perante seu desempenho com a compreensão leitora, discutiremos as respostas abertas das entrevistas, lançando mão de comparações e cruzamentos com os dados do teste de proficiência.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados coletados por meio do nosso questionário de pesquisa, já mencionado na metodologia no capítulo três deste trabalho.

O primeiro dado a ser analisado é o texto/teste aplicado aos dez candidatos, citados anteriormente.

4.1 A ANÁLISE DO TEXTO APLICADO

Inicialmente o teste apresenta as orientações a respeito do número de questões, (são dez questões) de alternativas (quatro), e ao final, sobre como preencher a folha de respostas e orienta o aluno a responder todas as perguntas seguindo a passagem com base no que é estabelecido ou implicado no texto.

O texto tem como tópico uma passagem sobre uma empresa de oleoduto localizada no Alasca (EUA):

Quadro 10: Análise do teste de proficiência TOEFL ITP

The Alaska pipeline starts at the frozen edge of the Arctic Ocean It stretches southward across the largest and northernmost state in the United States, ending at a remote ice free seaport village nearly[...]

(extraído do texto aplicado e já referenciado)

Várias informações técnicas, linguísticas, culturais, e de conhecimento geral sobre o tópico são requeridas nas questões. O aluno deverá ser capaz de compreender a ideia principal do texto, por meio de seus conhecimentos linguísticos – gramaticais e léxicais.

No texto analisado, o desempenho dos candidatos ficou assim: Dos dez alunos que tiveram seus textos corrigidos, três, atingiram resultado satisfatório (notas de 8 a 10). Sete destes, com resultados insatisfatórios (notas de 2 a 5).

De acordo com Han e Anderson (2009), ao candidato, cabe possuir as várias competências e sub-habilidades para obter um melhor desempenho no teste: compreender a ideia principal ou inferir significados; reconhecer a estrutura linguística; identificar referências pronominais o gênero, o público-alvo do texto, a

atitude do autor (*biases*); resumir a informação principal, saber efetuar os tipos de leitura (*scanning e skimming*) para compreensão mais eficaz do tópico; identificar marcadores do discurso do texto; distinguir entre a ideia principal e detalhes de apoio; usar do conhecimento de mundo para inferir significados; atribuir o significado de palavras desconhecidas no contexto; distinguir as afirmações dos exemplos, fatos de opiniões; entender a organização lógica, frases, tópicos, entender as ferramentas de coesão, interpretar a ordem das palavras.

Diante das competências exigidas no teste, a análise será feita a partir dos aspectos linguísticos e cognitivos da leitura do texto. Entretanto, o candidato precisa saber ler e interpretar o que está escrito; precisa ser capaz de separar as informações importantes das informações supérfluas. Com isso, verificar-se-á se o examinador está cobrando as habilidades condizentes com o perfil do candidato, comparando às competências que o candidato precisa desenvolver.

Organizou-se o quadro abaixo para melhor visualização das competências e habilidades exigidas do candidato em cada questão.

Quadro 11: Análise das questões da amostra do teste de proficiência *TOEFL ITP*

QUESTÕES	HABILIDADES REQUERIDAS
QUESTÃO 1	Requer a ideia principal da passagem de texto
QUESTÃO 2	Cobrada a identificação de referência pronominal.
QUESTÃO 3	Identificação dos marcadores do discurso.
QUESTÃO 4	O candidato precisa parafrasear palavras.
QUESTÃO 05	Precisa fazer inferência do assunto indicado.
QUESTÃO 06	Identificar o significado de palavras desconhecidas.
QUESTÃO 07	O candidato precisa distinguir fato de opinião.
QUESTÃO 08	Interpretar a ordem das palavras.
QUESTÃO 9	Entender os elementos de coesão, sinalizando a relação entre as orações.
QUESTÃO 10	O candidato precisa distinguir entre afirmação e exemplo.

Fonte: coleta de dados.

Da mesma forma que se identificou a habilidade exigida em cada questão, observou-se também a distribuição de mesmo grau de dificuldades nas diferentes questões.

Identifica-se que a razão desta distribuição é que as questões não podem ser simplesmente “fáceis” ou “difíceis”. Um teste válido deve, entre outras coisas,

conter questões de nível de dificuldade variada: difíceis, médias e fáceis, ou não será possível fazer a discriminação entre os diferentes níveis de habilidades dos leitores. Segundo Bachman (1990):

[...] um item difícil vai fornecer muito pouca informação em níveis baixos das habilidades, uma vez que virtualmente todos os indivíduos neste nível vão errar o item. Igualmente um item fácil que indivíduos de habilidades elevada respondem corretamente de maneira uniforme não vão fornecer muita informação neste nível de habilidade (p. 207).

Há de se considerar na elaboração das questões, o fato de que nessa amostra não foi utilizada uma questão discursiva, o que faz muita diferença no ato da correção do teste.

No teste que contém questões subjetivas, pode haver o julgamento subjetivo por parte do corretor e aumentar o grau de dificuldade para os candidatos que não têm facilidade em expressar suas opiniões.

É relevante também, analisarmos o aspecto cognitivo das questões no texto, pois, percebe-se que o vocabulário está contextualizado como parte da leitura ao invés de ser avaliado separadamente. Ao candidato, cabe identificar as palavras-chave, e ter conhecimento de seus sinônimos, como na questão 06, em que a palavra “*undertaken*” aparece com o sinônimo de *attempted*. Nessa questão, o aluno deverá ser capaz de correlacionar os significados das palavras e ter a prática de leitura na sua vida escolar, para assim obter um bom aproveitamento: “[...] \$8 billion and is by far the biggest and most expensive construction project ever undertaken by private industry”.

Para corroborar essa visão, contamos com a contribuição de Coombe que afirma que no teste, versão *TOEFL*:

[...] as habilidades da língua são integradas e a gramática é subentendida dentro de outras habilidades. Igualmente, o vocabulário é cobrado dentro do contexto de cada uma das habilidades. Em outras palavras, as habilidades do estudante nestas áreas são avaliadas como se eles produzissem respostas faladas ou escritas (COOMBE, *et. al*, 2012, p. 93).

Essas competências são cobradas em formatos variados: na forma de questões de múltiplas escolhas (*MCQ*- abreviação em inglês), questões do tipo “verdadeiro”, “falso” ou não dado (*T/F/NG*), resposta seletiva, resposta de

significados próximos, enfim, todos os formatos que podem ajudar o candidato na escolha de uma das respostas.

Cada vez mais, os exames comerciais, como no caso do *TOEFL*, usam formatos que requerem do candidato saber lidar com o texto como um todo. O candidato precisa estar apto a compreender e saber usar igualmente as estruturas de coerência e coesão.

4.1.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO DO TEXTO

As especificações ajudam professores e administradores de testes a estabelecerem uma ligação clara entre os objetivos gerais para o programa e o modelo dos instrumentos de avaliação. O conteúdo do texto é uma das especificações que devem estar claras para o candidato. O texto analisado aborda questões sócio-culturais, geográfica, geológicas, climáticas etc. Logo, vê-se que o candidato precisa ativar seu conhecimento de mundo que envolva os aspectos cognitivos da leitura, caso contrário, ele terá muita dificuldade na compreensão do texto. A seguir, analisaremos os itens referentes ao conteúdo do texto.

De início, percebe-se que o texto não apresenta um título. O candidato, nesse caso, não terá nenhum recurso visual que promova uma compreensão imediata.

Quadro 12: Resumo do texto

A passagem trata da descrição de uma empresa de gasoduto situada no Alasca, estado ao noroeste dos Estados Unidos da América. Fala da dimensão do encanamento de óleo que vai da costa gelada do oceano ártico e atravessa todo o estado do Alasca. Destaca o tipo de vegetação, desastres naturais da região, a quantidade de óleo bombeada diariamente, o formato do gasoduto, da área abrangente, o tipo de solo, o custo a nível mundial, sua composição e sociedade composta para a implantação do projeto e finalmente sua situação atual no mundo dos negócios.

No estudo sobre as dimensões de um teste de línguas, Coombe(2007) aponta que a validade do conteúdo, implica apresentar textos realistas, verdadeiros, precisos, autênticos, claros, legíveis sem ambiguidade, por exemplo. Da mesma

forma, não se esperam textos de cunho pessoal, como aqueles sobre questões de religião, de opção sexual, de aborto etc. porque essas são questões muito relativas, não permitem respostas exatas, comprometendo a validade do texto em questão.

Analizamos o texto sob o aspecto cognitivo e levantamos alguns questionamentos: O conteúdo cobrado é de nível fácil de entendimento? Pode ser considerado um texto autêntico? É um assunto que faz parte da realidade do candidato brasileiro para assim aproveitar do seu conhecimento prévio? Apresenta um vocabulário que contribua com a compreensão? Que nível de proficiência possui o candidato que domina esse assunto em questão, oleoduto no Alasca?

Apoiando-nos nas considerações de Han e Anderson (2009) em Hubley (2012), para identificar possíveis respostas, analisando o aspecto cognitivo da leitura, concordamos ser preciso que o candidato ative algumas sub-habilidades como, entender a proposta do texto, resumir a informação-chave, entender a organização lógica da passagem, identificar a ideia principal e os detalhes de apoio, inferir o contexto e “adivinhar” o significado de algumas palavras desconhecidas no contexto.

4.1.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO

Na linha 13 do texto, a frase:

[...] *resting on H-shaped steel racks called "bents," long sections of the pipeline follow a zigzag course high above the frozen earth.*

Na questão 04, pede-se o sinônimo do verbo frasal "*resting on*" e apresenta quatro alternativas a escolher:

1. *consisting of,*
2. *supported by,*
3. *passing under*
4. *protected with.*

Nessa questão, o aluno deverá reconhecer estruturas linguísticas não apenas para acessar informações, mas para fazer conexões lógicas, com ênfase em sintaxe da LI como forma de ter acesso às informações do texto. O candidato terá

que se valer também de sua prática de compreensão leitora, usando as estratégias e sub-habilidades adequadas a fim de desenvolver a leitura de maneira mais segura.

Ademais, estudiosos defendem que a habilidade de inferir relações e causalidades, não explicitamente expressas no texto, é crucial à compreensão textual e depende do conhecimento prévio. O conhecimento prévio relacionado ao assunto do texto (esquemas) é indubitavelmente, imprescindível, tanto para extrair-se a informação do texto, como para fazer as inferências necessárias para torná-lo coerente.

4.1.3 A LINGUAGEM E VOCABULÁRIO DO TEXTO

Os testes de proficiência, por serem padronizados, tendem a apresentar uma linguagem acessível, de fácil entendimento, que possa contemplar a maioria dos candidatos. O teste TOEFL ITP, na seção compreensão de leitura, tem essa proposta; de apresentar textos com uma linguagem simples, dentro da realidade do nível de seus candidatos.

De acordo com Poersch (1991), o nível pragmático está relacionado ao uso da linguagem, ao modo como os indivíduos comunicam suas intenções em um dado contexto, ao modo como lidam com a linguagem.

a) Do vocabulário

Na nossa análise, a passagem em questão apresenta uma linguagem acessível. Apesar de haver algumas palavras técnicas: *consortium, business, harsh, permafrost, tundra, H-shaped, feet, supply, mismanagement* etc., o que poderia dificultar o entendimento, apresenta uma série de palavras cognatas, como *forests, diameter, oil, soil, construction, company, route, mountains...*, que ajudam na compreensão geral do texto. Nesse momento, espera-se que o aluno aproveite ao máximo o reconhecimento de vocabulário, devendo ser encorajado a adivinhar, aproveitando as pistas fornecidas pelas palavras cognatas ou pelas palavras que fazem parte de seu acervo léxico na língua inglesa.

Dentro da proposta de ensino de LE na abordagem instrumental, (ESP), consideramos a estratégia de reconhecimento das palavras cognatas, e falsos

cognatos, uma estratégia que auxilia muito a compreensão textual, mesmo diante de estruturas mais complexas e uso de adjetivos sofisticados, como é o caso dessa passagem.

Com base na experiência de ensino da LI, percebo que o estudante, geralmente no nível iniciante, tende a julgar a língua inglesa como uma língua muito “difícil” de aprender. A partir do momento em que se esclarece a semelhança entre as línguas portuguesa e inglesa por meio das palavras cognatas, o aprendiz passa a “enxergar” a língua de forma mais simples, mais “fácil”.

A questão 8 da passagem, exige do aluno que faça a inferência contextual, explorando os cognatos e falsos cognatos ativando o seu conhecimento de mundo, assim, ele poderá construir sentidos para o texto, compreendendo-o melhor:

Trecho para a questão:

[...] each company controlled oil rights to particular shares of land in the oil fields and (30) paid into the pipeline-construction fund according to the size of its holdings” ,

8. The word "particular" in line 29 is closest in meaning to

1. peculiar
2. specific
3. exceptional
4. equal

Nessa questão, observa-se que a falta de conhecimento dos “*false friends*” cognatos falsos, na língua inglesa pode comprometer a inferência. O vocábulo “particular” não pode ser confundido com o mesmo sentido na língua portuguesa – privado ou peculiar. Nesse contexto, a resposta correta é a letra B (*specific*).

O grau de facilidade ou dificuldade da linguagem de um texto depende da habilidade de leitura do candidato. O nível de compreensão será mais elevado, quanto maior for o nível das estratégias de leitura empregado, ou seja, os fatores linguísticos – nos vários níveis de processamento: fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático e os fatores cognitivos aplicados pelo candidato na hora da leitura, ditam seu desempenho no teste.

Na questão 2 que pede ao candidato para identificar a referência pronominal do pronome pessoal *it* (fator morfossintáticos): “*The word "it" in line 4 refers to?*”.

Espera-se que o aluno seja capaz de conhecer e aplicar os níveis de processamento de forma a beneficiar-se da linguagem para um melhor rendimento.

Além dessas mencionadas até o momento, ressaltamos que outras estratégias de leitura, como os tipos de leitura *skimming*, *scanning* e *prediction*, a leitura visual, as pistas tipográficas, o conhecimento de mundo do leitor etc., contribuem sobremaneira para a construção de significados na leitura.

Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento e aplicação dessas estratégias no teste de proficiência *TOEFL ITP*, contribuem, sobremaneira, para uma linguagem acessível e de fácil entendimento, logo, oportunizando o candidato a ter um bom desempenho na seção de leitura no teste.

Se fosse necessário resumir o teste *TOEFL ITP* em uma competência, certamente seria a competência leitora, ou seja, a capacidade de ler e compreender o que se leu. E não se trata apenas da leitura de textos formais, mas também da leitura das múltiplas linguagens com as quais o conhecimento e a cultura se transmitem, entre elas, o texto, os mapas, os infográficos os textos científicos, culturais, artísticos etc. O aluno precisa fazer a conexão de seus conhecimentos linguísticos e lexicais em inglês com sua própria vivência de mundo para estabelecer relações entre situações, fatos, informações, pessoas etc.

Em seguida faremos a análise do questionário, com o intuito de verificar o texto na visão do candidato; suas perspectivas, grau de confiança e desempenho na realização do teste.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A análise do questionário (em anexo) ficou então distribuída: Dos testes com resultados satisfatórios, os estudantes responderam no questionário que é importante o desenvolvimento da habilidade de leitura, que desenvolvem bem a habilidade de leitura da língua materna e que aplicaram as estratégias de leitura na língua inglesa no teste. Dos dez, somente três candidatos disseram ter conhecimento das estratégias de leitura, um desses com resultado satisfatório. Dos sete testes com resultado insatisfatório, todos disseram não ter ou têm muito pouco conhecimento das estratégias de leitura na língua inglesa. Porém, apenas um

candidato dos dez questionados disse não desenvolver bem a habilidade de leitura na língua materna. Na questão 01, em suas autoavaliações, os candidatos relatam seus níveis de proficiência na língua inglesa assim: 1 candidato acredita ter nível elevado, 3 acreditam ter nível médio e 6 dizem ter nível baixo.

Um dado importante chamou nossa atenção. Somente três candidatos com o desempenho mais baixo disseram ter familiaridade com o tema do texto, mesmo não respondendo corretamente a pergunta 01 do texto que é sobre de que se trata o texto. Somente três não haviam realizado o *TOEFL ITP* antes

Em relação à primeira pergunta a análise mostrou que o bom desempenho na habilidade de leitura na língua materna não reflete o mesmo desempenho na língua estrangeira.

Sobre esse assunto, destacamos o que Hubley (2012, p. 210) na página 57 do item 2.5 relata que o aprendizado da língua inglesa (LI) como segunda língua varia conforme o tipo de aprendiz.

Na visão da autora é necessário classificar os aprendizes entre os que têm maturidade por serem fluentes leitores em sua língua materna e outros são aprendizes imaturos por estarem simultaneamente desenvolvendo a habilidade de leitura nas duas línguas. E ainda há outros que não são alfabetizados na língua materna, mas que têm que aprender a ler e escrever na língua inglesa. A autora defende que todos esses aprendizes requerem uma avaliação apropriada para acompanhamento de seus progressos com a língua. Sob essa perspectiva, percebemos que, a maioria dos estudantes questionados apresenta-se como os que têm maturidade por serem fluentes leitores na LM, no entanto são deficientes em leitura na língua inglesa.

Infere-se que o conhecimento prévio que o aluno possui, influencia diretamente na maneira de interpretar um texto lido em quaisquer línguas. Vê-se então uma lacuna (tensão) entre o aprendiz da habilidade de leitura na LI e o professor que não o alertou para a prática de leitura até mesmo em sua língua materna, o que possa tê-lo prejudicado na realização desse teste.

Como sugere Hubley (p. 213), no ensino da língua-alvo, o professor deve sondar seus alunos através de conversas em sala de aula com o intuito de saber o ponto de partida para fazer do seu aluno um leitor crítico, que interprete os textos, individualmente, mas de uma maneira que a ideia central que o autor quis passar não se perca.

Para responder as perguntas 2 e 3, retomamos a página 53 que discorre sobre a importância de se aprender as estratégias de leitura para obter um bom desempenho na compreensão dos textos do teste da pesquisa - *TOEFL ITP*.

Cada leitor traz consigo, além de suas características individuais, uma vivência e uma atitude de espírito, diferentes. Quando lê um texto escrito, ele o vê e o sente de maneira ímpar. Adentrando o texto, ele descobre a intenção ou as intenções de seu autor. Mas o texto também penetra nele e o transforma e se transforma. O resultado dessa interação texto-leitor/leitor texto é outro texto recriado pelo leitor, diferente do original.

O texto analisado nos revela que o candidato precisa ter habilidade em leitura, usando as estratégias adequadas para assim ter um desempenho esperado, pois o teste exige do candidato uma postura mais consciente de engajamento com a língua alvo.

A pergunta 4 foi respondida a partir das ideias exploradas do item 2.4 do trabalho quando se entendeu que o candidato na realização da seção de leitura apresentará seu perfil, quando, de forma estratégica, aplicar todo o conhecimento prévio.

Nesse cenário, vamos percebendo que o papel do aluno precisa ser bem definido. Como já foi mencionado acima, o aprendizado da língua-alvo, depende do perfil de aprendiz.

Dessa forma acredita-se que para que a avaliação possa ser realizada de forma satisfatória, é preciso que o estudante compreenda que a aprendizagem acontece num processo que permite erros e acertos, e que tudo o que é produzido é levado em conta, assim é preciso dedicação e engajamento nas atividades propostas nos testes, como o compromisso no processo de aprendizado da língua inglesa.

4.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

4.3.1 A VISÃO DOS CANDIDATOS SOBRE A COMPREENSÃO DE LEITURA NO TESTE *TOEFL ITP*

Outra fonte de registros relevantes, nesta pesquisa, foi uma entrevista realizada com os acadêmicos que haviam respondido por escrito o questionário. Decidimos por mais esse registro por acreditarmos que somente a aplicação do texto/teste e o questionário – com perguntas fechadas, não dariam conta de mostrar as expectativas dos candidatos pesquisados, quanto à habilidade de leitura no teste.

As entrevistas auxiliaram a sintetizar as principais percepções sobre a habilidade de leitura em língua inglesa no teste *TOEFL ITP*, bem como os possíveis efeitos retroativos a partir do uso dessa habilidade nos testes, identificadas no discurso dos acadêmicos.

Somente metade dos questionados se apresentou com disponibilidade para essa entrevista com a pesquisadora, dentre as quais duas foram gravadas e transcritas e outras duas foram respondidas por escrito, via e-mail, devidamente autorizadas à divulgação para fins acadêmicos.

Na primeira pergunta, ao serem questionados sobre a **realização do *TOEFL ITP***, todos os entrevistados afirmaram já terem realizado o teste. Com base nas declarações, podemos notar que os entrevistados acreditam no teste como um “passaporte” para suas vidas acadêmica e profissional.

Suas experiências com o teste nos deixam mais confiantes ao analisar sua importância no contexto atual.

O entrevistado 4 (E4 - entrevista escrita por *e-mail*) declara que o teste serviu para analisar seu desempenho nas habilidades linguísticas na LI:

Depois de ter feito o teste, eu pude ter uma ideia de como estava a minha proficiência na língua inglesa, pelo menos nas habilidades de Reading e listening. Na primeira vez que eu fiz o teste, eu estava no 2º período do curso de letras inglês, e acho que eu precisava ter este guia para melhorar nas habilidades avaliadas. Com a nota do toefl eu entrei no programa Idiomas sem Fronteiras(E4)

Na pergunta de número 2, sobre como **se sentiram após o teste**, a maioria respondeu que se sentiu despreparada depois do teste. E que chegaram a pensar em se preparar melhor para uma próxima realização do teste. A entrevistada 02 (E2 gravada e transcrita) declarou-se surpresa com seu preparo:

Vi que não estava tão preparada. Devia estar mais preparada. Senti dificuldade com algumas perguntas, devido algumas palavras que eu não conhecia, nem o contexto.... eu entendi que eu preciso estudar cada vez mais pra ter mais conteúdo pra me preparar para essa prova.(E2)

E quanto às perguntas: **o que influenciou na sua vida após a realização do teste**, na pergunta de número 3, e **o que isto mudou na sua vida acadêmica e profissional**, a maioria respondeu que ao realizar o teste foi influenciado a buscar mais conhecimento na língua inglesa, uma vez que o resultado não fora o esperado, assumiram que não estavam preparados devidamente.

A entrevistada 3 (E3 – gravada transcrita) responde:

Um pouco de sensação de despreparada ainda, de que o que foi pedido não foi o que eu tenha visto ou estudado.(E3)

A entrevistada 4, também percebe que com a nota do teste, precisaria estudar mais a língua, para um melhor rendimento em outra oportunidade:

Pensei em voltar pra o curso, pra continuar treinando e também vi que a nota boa seria um pouco mais distante, pois vi que o candidato tem que um nível muito bom para se dar bem no teste.(E4)

Para analisar as respostas das perguntas de número dois e três e quatro, destacamos Bailey (1996) que propôs um modelo no qual, três elementos influenciam e podem ser influenciados pela natureza de um teste: *Os participantes* são os professores, os alunos, diretores, elaboradores de materiais didáticos, editores e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um teste ou avaliação.

O *processo* são as ações tomadas pelos participantes que podem contribuir para o progresso da aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes, dentre outros. O *produto*, por sua vez, refere-se ao que é aprendido (fatos, habilidades) e à qualidade da aprendizagem (fluência, por exemplo). A partir desses elementos, Bailey (1996)

constrói um modelo: “a natureza do teste pode afetar, primeiramente, as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem”.

Quanto aos *participantes*, diante das três respostas, acima transcritas, percebe-se o efeito retroativo positivo, visto que, considerando as atitudes que tomariam diante do resultado do teste, o aluno é incentivado a aprimorar seus conhecimentos sobre a habilidade de leitura em língua inglesa e até mesmo compreender e aplicar as estratégias de leitura em uma próxima oportunidade de realização do teste, como explica Holden (2009):

o efeito retroativo³⁰ é positivo quando os alunos entendem que o teste pode ajudá-los a diagnosticar seus problemas e identificar áreas vulneráveis. Por outro, lado, pode ser negativo quando eles sentem que foi aplicado mais para penalizá-los, ou tem pouca ligação com o que aprenderam ou fizeram em inglês” (p. 132).

Na pergunta 7 foi questionado aos acadêmicos sobre a aprendizagem da LI no Brasil e metade dos entrevistados afirma que a aprendizagem é relevante para sua vida escolar e profissional e a outra metade afirma que a maneira como se aprende a LI no país, é muito básica e não condizente com o nível do teste:

Ser um aprendiz de uma língua estrangeira não é nada fácil. Pelo que eu já estudei de linguística e de acordo com a teoria de Krashen, há uma distinção entre aquisição e aprendizagem. E a aprendizagem compreende um processo consciente sobre uma língua, ou seja, um conhecimento formal e gramatical. Já a aquisição é o contrário, é um processo subconsciente. Por isso, acredito que a aprendizagem é o processo mais difícil pelo qual o aprendiz tem que passar, **pois a** educação nas escolas, muitas vezes, foca apenas na aprendizagem e esquece-se de desenvolver um trabalho com a aquisição e aprendizagem. Com a falta de envolvimento do aluno com situações ou temas direcionados para a realidade do indivíduo para praticar a comunicação em língua inglesa, e não estudar somente a língua pela língua. Há um desestímulo da parte do aluno.(E4)

A entrevistada E4 apresenta insatisfação quanto ao aprendizado da LI no Brasil e afirma que o processo de aprendizado é muito árduo, visto que, para ela o aprendiz é desmotivado a aprender quando não é desafiado com um ensino mais próximo de sua realidade.

³⁰ o efeito retroativo pode ser entendido como a influência que a avaliação em geral exerce no processo de ensino – aprendizagem, assim como nas atitudes de alunos e professores(SCARAMUCCI, 2004)

Foram questionados os participantes da pesquisa, sobre **como se veem enquanto aprendiz da LI, atualmente**, (pergunta 6) e todos afirmam que não estão aprendendo tanto quanto deveriam.

Acham-se “parados” enquanto aprendizes da língua inglesa e sabem que precisam buscar mais conhecimento.

Analizamos a fala do entrevistado 01 (E1- entrevista escrita via e-mail) que reconhece que: “Como aprendiz, exatamente. Sei que, ainda tenho muito a aprender, após a conclusão do curso”.

E a fala da entrevistada E3: “No momento atual estou parada, não estou estudando a LI”.

A partir dessas falas percebemos que os aprendizes da LI, atualmente buscam um posicionamento auto-crítico à medida que reconhecem suas responsabilidades na aprendizagem da língua. Não se portam mais só como meros expectadores e sim assumem a necessidade de estarem sempre estudando, praticando a língua. A esse respeito, compartilhamos da visão de Martins (2005) que afirma:

Embora a influência e a importância dos exames de línguas sejam reconhecidas como imprescindíveis, normalmente o processo de avaliar era feito com certa relutância. Porém, há um reconhecimento de que esse estado em relação à avaliação não se aplica mais, pois ao invés de se ver os exames por um lado negativo, como uma força conservadora, uma ameaça, reconhece-se que o exame exerce uma força poderosa nos aprendizes e no ensino (p. 60-61).

Nas perguntas de números 8 e 9, sobre o desempenho obtido nas **habilidades linguísticas na aprendizagem de uma LE** (habilidades cobradas no teste *TOEFL ITP*), a maioria respondeu que tem facilidade com a de leitura e dificuldade com a habilidade de compreensão auditiva.

Convém observarmos que os participantes revelam facilidade com a habilidade de leitura, talvez por ser a habilidade de leitura a mais trabalhada pelos alunos em sala de aula. Como assegura Totis (1991, p.37) “fora do âmbito de sala, os alunos talvez encontrem oportunidades mínimas ou até mesmo nulas de se expressar em inglês”.

Entretanto, apesar de demonstrarem segurança com a compreensão de leitura, percebemos divergências em suas respostas, visto que a maioria obteve rendimento abaixo da média no teste aplicado.

Quanto à dificuldade com a habilidade de compreensão auditiva, infere-se que seja, talvez, por não terem oportunidade de organização temporal, o que os levam a não conseguirem desenvolver suas respostas de forma completa. Isso é decorrência de não terem a chance de lançar mão de estratégias que lhes ajudem na formulação de respostas mais objetivas, o que lhes traria melhor rendimento.

Para ampliar a discussão acerca das habilidades comunicativas, veremos em Krashen (1981, p.101) na sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) e as habilidades comunicativas denominadas: *input* (informações absorvidas), leitura e compreensão auditiva e *output* (informações transmitidas), fala e escrita. O autor defende que a condição essencial para que a apreensão aconteça é o insumo absorvido (*intake*), conforme visto no item “A Compreensão Leitora nos Testes de Proficiência”. Provavelmente, os entrevistados deram as respostas, considerando, apenas o conhecimento empírico de desenvolvimento da habilidade de leitura na LI.

Nas perguntas 10 e 11 sobre o tempo dado se satisfatório, todos responderam que não foi suficiente.

A seção de “compreensão de leitura” do teste *TOEFL ITP* parece ser a seção que mais exige dos candidatos, talvez pelo fator tempo – 55 minutos para 50 questões no teste original. No texto/teste aplicado, foram dados 10 minutos para responderem dez questões de um texto.

Acredita-se que a falta de conhecimento das estratégias de leitura foi determinante para o baixo rendimento observado empiricamente, uma vez que, com o uso delas, aprende-se também a administrar o tempo na realização do teste.

Nas perguntas 12 e 13, foi questionado aos entrevistados sobre as técnicas usadas para responder às questões da seção leitura do teste.

A maioria disse ter iniciado as respostas da seção de leitura, analisando primeiro as perguntas e encontrando-as no texto. Alguns disseram ter usado as técnicas aprendidas nos preparatórios para vestibulares.

Sobre o conhecimento das estratégias de leitura, a grande maioria dos entrevistados disse não ter conhecimento das estratégias de leitura, de fato.

A entrevistada E3 afirmou: “Não tenho o conhecimento das estratégias de leitura reais. Só técnicas que aprendi fazendo vestibular em geral”.

Ao serem questionados sobre terem um preparatório específico para o *TOEFL ITP*, na pergunta 14, os entrevistados afirmam que não tiveram um preparatório específico para o teste.

Aprenderam a língua inglesa em cursos livres, sem dar destaque para as estratégias de leitura especificamente.

A entrevistada E2 respondeu que não teve um preparatório e acrescentou: “Não tive um preparatório. Acho que foi a experiência de já ter feito outras provas que apliquei essa técnica e pegando as experiências de outras provas em português”.

No que diz respeito à habilidade de leitura na língua inglesa, todos afirmaram ter realizado bem essa habilidade e continuam lendo – leram muito na LI.

No entanto, quando questionado a respeito de enquanto estudante de inglês se estudou as estratégias de leitura, na pergunta de número 17, a maioria respondeu que não estudou objetivamente as estratégias de leitura e que não as conhece de fato.

Eles admitiram conhecerem algumas técnicas de leitura ou “macetes”, como leitura dinâmica, ler primeiro as perguntas para então encontrá-las no texto etc. É o que os entrevistados E3 e E4 responderam:

*eu acho que ensinar, nunca ninguém me ensinou essas estratégias(E3).
acredito que as estratégias funcionem mais pra quem deseja realizar algum teste, como o TOEFL. As estratégias servem para auxiliar os alunos a trabalhar com o tempo limitado da prova, mas acho que dê pra conciliar algumas estratégias com a leitura do dia-a-dia (E4).*

Por meio desta pergunta, podemos verificar que a grande maioria dos nossos participantes não está certa das estratégias de leitura no teste *TOEFL ITP* e que desconhecem a existência dessas estratégias. Por outro lado, como será mostrado na próxima pergunta, com base em suas respostas, observamos que o teste serviu como estímulo na busca por aprendizado das estratégias.

Na pergunta de número 18, sobre a relevância de um aprendiz de LE usar as estratégias de leitura para a compreensão eficaz do texto, alguns disseram que é importante saber e que mesmo admitindo que eles não tiveram acesso a estas estratégias de maneira sistemática, que viram de forma muito superficial, alguns mostraram curiosidade em aprender as estratégias após a entrevista.

E quanto ao candidato ao *TOEFL ITP* que não teve acesso às estratégias de leitura, dois responderam que sem o conhecimento destas estratégias de leitura, o

candidato terá muito mais dificuldade em realizar o teste. Compararam com suas próprias experiências, as entrevistadas E3 e E4:

De duas uma', pelo nível da prova eu percebi, ou ele é um conhecedor de nível muito elevado da LI ou ele vai ter que utilizar dessas estratégias - o que eu acho que a maioria dos candidatos brasileiros não conhece - para compreender melhor o texto (E3).

Provavelmente, ele irá se assustar com o tipo de teste. Já ouvi relatos de muitas pessoas que perderam tempo lendo o texto inteiro para responder às perguntas. Então, quem não conhece tais estratégias, geralmente acaba indo mal na prova (E4).

Na última pergunta da entrevista, em resposta a questão qual é a relevância de um candidato ao teste *TOEFL ITP* conhecer e aplicar as estratégias de leitura, todos admitiram que se o candidato tem conhecimento das estratégias de leitura, se estudou para o teste considerando as estratégias, ele poderá ter sua nota elevada e que na próxima oportunidade, com certeza o fará de forma mais consciente das estratégias de leitura.

Alguns defendem também que, não basta somente ter o conhecimento da LI sem ter o conhecimento das estratégias. Como responderam as entrevistadas E2, E3 e E4:

Eu acho que é importante, talvez até por falta de não conhecer essas estratégias é que tive dificuldade. E se for fazer o teste novamente vou aprender a administrar o tempo melhor (E2).

É essencial para você realizar uma boa prova, então você tem que ter conhecimento dessas estratégias de leitura, não basta só ter conhecimento da LI tem que saber usar essas estratégias - um dos itens de qualificação do candidato que está sendo testado (E3)

Ele pode elevar a sua nota final no teste e aprender a ter uma leitura mais eficaz.(E4)

O discurso dos entrevistados revela que o uso das estratégias de leitura pode contribuir como bom desempenho do candidato, na seção leitura do teste. Essa possibilidade corrobora a afirmação de Scaramucci (2010):

A autonomia do aprendiz e autoavaliação são elementos importantes para potencializar o efeito de exames: aprendizes autônomos desenvolvem seus próprios valores em relação ao julgamento de seu progresso nos materiais ou habilidades a serem aprendidos. (p.123)

É possível verificar na ênfase de suas respostas, que, suas experiências na realização do *TOEFL ITP*, os fizeram repensar sobre seus papéis como aprendizes da língua inglesa que se preparam para o teste. Um aspecto que chamou a atenção foi o da possibilidade de elevação de nota a partir da aplicação das estratégias de leitura, declarada por E4.

Para reforçar essa percepção, trouxemos para a discussão, Anchieta (2010) que acredita no poder de um efeito retroativo que leve profissionais da área a buscar melhores níveis de proficiência e um melhor desempenho linguístico que favoreça seu trabalho.

Sendo assim, um exame de alta relevância, como o *TOEFL ITP*, caracteriza-se como um mecanismo que avalia tarefas autênticas de situações de uso da língua-alvo, que mostra a habilidade do candidato em utilizar a língua em contextos acadêmicos e que proporciona ao candidato a chance de autoavaliação como aprendiz de LI, motivando-o, também a buscar cada vez mais, aprimoramento e preparo para o teste. Um arcabouço instrumental que lhe permita alcançar os objetivos.

Acreditamos que a entrevista tenha sido um instrumento útil ao esclarecimento dos pontos centrais do trabalho, uma vez que nos trouxe respostas dos candidatos que nos deram a noção de suas expectativas quanto ao aprendizado da língua inglesa com foco nos testes de proficiência. Foi possível também despertar nossa atenção, enquanto professores, para o processo de ensino da habilidade de leitura na língua inglesa.

Alunos e professores podem repensar suas práticas de aprendizagem e de ensino, a partir dessas contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem a intenção de chamar a atenção dos envolvidos nos testes de proficiência na língua inglesa, para discussões pertinentes sobre o ensino e aprendizagem e avaliação da habilidade de leitura em inglês, visto que esta é a habilidade cobrada em todos os testes, pela sua relevância na aquisição de informações na língua-alvo, como já abordado anteriormente.

Para situar o corpus da pesquisa, buscamos, em nosso trabalho, reunir um conjunto de dados sobre testes e exames de proficiência na língua Inglesa, mais aplicados no Brasil, assim como identificar o perfil dos candidatos quanto à proficiência, além de investigar quais efeitos retroativos foram trazidos aos candidatos a partir dos resultados no teste. Dentre esses testes descrevemos o teste *TOEFL ITP* e embora consideremos todas as habilidades linguístico-comunicativas na avaliação em língua inglesa, concentramos nossa pesquisa somente na habilidade de leitura.

Com a análise dos dados constatou-se a hipótese de que no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa há tensões entre o aprendiz e o professor ou método da escola, relativos ao desempenho de compreensão de leitura no teste. Estas tensões foram verificadas considerando os questionamentos de pesquisa, informados na introdução desse estudo:

1. Qual o papel da competência leitora no teste *TOEFL ITP*?
2. O aprendiz da Língua Inglesa, candidato ao *TOEFL ITP*, desenvolve a habilidade de ler com fluência?
3. O candidato ao teste conhece e aplica as estratégias de leitura que os levem a uma leitura eficiente ou apenas lê o texto sem preocupar-se com estratégias?
4. Como a habilidade em leitura aparece nos testes de proficiência?
5. O candidato que tem um baixo nível de compreensão de texto na Língua Inglesa deve esse fato ao desconhecimento das estratégias de leitura?
6. Que possíveis efeitos retroativos emergem do desempenho na seção de leitura do exame *TOEFL ITP*?

Para responder as perguntas de pesquisa, decidimos por analisar textos, questionários e entrevistas - os dados da pesquisa - aplicados aos acadêmicos da

Universidade Federal de Rondônia, nossos participantes na pesquisa, de quem recebemos informações valiosas que favoreceram nossa compreensão.

Dessa forma, retomamos o que discutimos no capítulo da fundamentação teórica, no item “a compreensão leitora nos testes de proficiência”, a habilidade de leitura deve ser bem desenvolvida ao longo da vida escolar do aprendiz da LI, para que no momento de avaliação do nível de um teste de proficiência o candidato tenha sucesso na compreensão geral do teste. Retomamos o que Krashen (1981, p.101) afirma em sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) e as habilidades comunicativas denominadas: *input* (informações absorvidas), leitura e compreensão auditiva e *output* (informações transmitidas), fala e escrita.

O autor defende que a condição essencial para que a apreensão aconteça é o insumo absorvido (*intake*), sob a perspectiva do autor, sugerimos que os candidatos ao teste recorram ao uso das estratégias de leitura para ter o insumo absorvido, como ele defende.

Ressaltamos que o aprendiz, em acordo com o instrutor da língua-alvo, ao se preparar para o teste, deve fazê-lo de forma a contemplar a aprendizagem de todas as habilidades linguístico-comunicativas, dando ênfase para as estratégias na habilidade de leitura.

Identificou-se, também que os entrevistados acham que desenvolvem bem a habilidade de leitura na língua inglesa e na língua materna, contudo, pudemos identificar que a maioria desconhece as estratégias de leitura. No entanto, um ponto que parece claro entre os participantes são os benefícios, não só linguísticos, mas também profissionais e acadêmicos que testes de proficiência ocasionam a seus candidatos. A maioria concordou que mesmo com o resultado abaixo de suas expectativas, sentiram-se desafiados a buscar melhor preparo para alcançar uma nota superior, em caso de outra oportunidade de realização de teste.

Quanto à pergunta dois, identificamos que os candidatos apenas leem os textos de forma assistemática. Vemos essa postura dos candidatos de forma preocupante, uma vez que segundo Alderson (2004, p.9), “os testes de proficiência de alta relevância, têm consequências importantes para os indivíduos, e exercerão maior impacto do que os testes de baixa relevância”. O teste *TOEFL ITP* é considerado de alta relevância, e, portanto, espera-se que os candidatos o realizem de forma mais consciente.

Ao contrário do que havíamos pensado, antes de dar início a este estudo, o bom desempenho na habilidade de leitura na língua materna não implica o mesmo rendimento na língua estrangeira. A razão para essa conclusão pode ser devido o conhecimento de mundo na língua materna ser mais abrangente que na língua estrangeira, logo, os leitores têm mais dificuldades em construir significados na língua inglesa, por exemplo. Sugerimos que o candidato, como estratégia de leitura, seja um leitor assíduo na língua-alvo, a fim de adquirir o conhecimento de mundo naquela língua e assim, ter menos dificuldades quando realizar o teste.

A pergunta 6 do nosso questionamento de pesquisa, vem ao encontro do objetivo maior deste trabalho, que é apurar os efeitos retroativos aos candidatos com alto e baixo nível de compreensão leitora no teste *TOEFL ITP*. Com base na análise dos dados, a maioria dos candidatos declarou buscar aprimoramento na habilidade de leitura, voltando para a sala de aula ou decidindo aprender as estratégias de leitura.

Conforme explicita Watanabe, há dois elementos essenciais no contexto das práticas avaliativas: o aluno e o professor e assegura que depende da necessidade ou da condição de cada um para dizer se o teste os afeta de forma negativa ou positiva.

Diante dos dados analisados nesta pesquisa, acreditamos que os efeitos retroativos são na sua maioria positivos, visto que a todos os questionados e entrevistados afirmaram que mediante o resultado do teste, buscaram aprimoramento focando em alcançar resultados superiores.

Em relação à potencialização do efeito retroativo positivo trabalhado por Scaramucci (2004) que relaciona o efeito positivo às avaliações autênticas e diretas e, mais basicamente e considera que as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz de lidar com ela. De acordo com Scaramucci (2004) “quanto mais direto for o exame, mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer”.

Concordamos com a autora quando critica que muito frequentemente, exames são inseridos e descartados sem que uma análise e uma avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e

implementação. Sendo assim, pudemos compreender claramente os efeitos retroativos que os exames e testes de proficiência tem exercido em nossa sociedade.

No Brasil, atualmente, podemos identificar os testes de proficiência em língua inglesa como uma mistura de interesses e necessidades diferentes que ditam normas e conceitos no contexto educacional, formando juízos de valor, às vezes inalcançáveis. Muitos estudantes se preparam para o teste, com propósito de avançar nos conhecimentos da língua ou ter acesso a novos mundos, porém, o resultado dos testes nem sempre condizem com as expectativas.

Cabe ressaltar que a concretização deste estudo se justifica pelo fato de que a investigação da “seção leitura” do teste *TOELF ITP* pode trazer contribuições para uma reavaliação do papel do aluno, do professor e da metodologia de ensino da habilidade de leitura em línguas estrangeiras, com o intuito de aprimorar o ensino de leitura com técnicas de aprendizagem voltadas para os níveis diferentes de compreensão de leitura.

Sob essa perspectiva, nossa problematização nos leva a uma reflexão sobre o desenvolvimento das técnicas de leitura realizado em sala de aula, visto que é possível constatar que, embora as evidências empíricas sejam importantes, elas não são suficientes, por si só, para provocar melhoramentos no sistema educacional.

Não podemos esquecer que exames por si só não mudam o ensino e que nesse processo, a formação do professor e a autonomia do aluno são variáveis fundamentais no ensino da língua. Para que o aprendiz adquira a competência leitora, faz-se necessário dar mais atenção às estratégias de leitura. Nesse sentido, entendemos que a competência leitora, pode ser adquirida pelo aprendiz da língua se o professor se dispõe a capacitar o aprendiz a desenvolver a compreensão leitora, contemplando eficazmente as estratégias de leitura citadas nesta pesquisa, pois, mesmo que o candidato seja fluente na língua alvo, na hora de realizar o teste dessa natureza, precisa seguir algumas “pistas” para então compreender o texto.

Assim, esperamos por meio desse trabalho, contribuir de forma positiva para o processo ensino/aprendizagem da língua inglesa na Universidade Federal de Rondônia, mais especificamente, aperfeiçoar mais o ensino das habilidades linguístico-comunicativas, de forma que contribua para um bom desempenho de candidatos aos testes de proficiência em nosso estado de Rondônia, que foi

considerado o estado com o mais baixo nível de proficiência em língua inglesa, no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, Miriam de Abreu. **Avaliação: ação diagnóstica do professor e do aluno**. 2000.

ANCHIETA, Priscila Petian. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil**, SP – UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/06_09_54_1M0402.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

BACHMAN, L., & PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAILEY, K. **Working for washback: a review of the washback concept in language testing**. *Language Testing*, 13 (3), 1996. P. 257-279

BLOOM, B. ***Taxonomy of educational objectives***. Boston: Pearson Education, 1983.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Resultado de teste de proficiência em inglês será requisito para a inscrição em curso. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21116:resultado-de-teste-de-proficiencia-em-ingles-sera-requisito-para-a-inscricao-em-curso>>. BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em 20 de novembro de 2015.

_____. **Inglês sem Fronteiras**. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.
_____. Teste de proficiência será requisito para cursos do inglês sem fronteiras. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/02/teste-de-proficiencia-sera-requisito-para-cursos-do-ingles-sem-fronteiras>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

CHENG, L., & WATANABE, Y. CURTIS, A., (Eds.) **Wash back in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

COOMBE, C., FOLSE, K., & HUBLEY, N.A. **Practical guide to assessing English Language Learners**. Ann Arbor, MI: University of Michigan press, 2007.

COOMBE, Christine, DAVIDSON, Peter, O'SULLIVAN, Barry, STOYNOFF, Stephen. **The Cambridge guide to second language assessment**: Cambridge University Press, 2012.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge University Press. United Kingdom, 1997.

DERRICK, Deirdre. **Teaching beyond the test: A method for designing test-preparation classes in English Teaching**. Forum magazine. Vol. 51, #4. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

EBC AGÊNCIA BRASIL. 2014. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-11/programa-oferece-formacao-em-sete-linguas-e-portugues-para-estrangeiros>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

EF EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index 2013**. Disponível em <<http://www.ef.com/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

ETS - **ENGLISH TESTING SERVICE** (b). Disponível em <http://www.ets.org/toefl_itp/content/sample_questions/>. Acesso em 10 de novembro de 2015.
_____. Disponível em <http://www.ets.org/toefl_itp/administration_scoring/>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1979. Disponível em: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2012.

FORUM - **English Teaching Magazine**, vol. 51, 52, # 4, 5 / 2013 e 2014.

GRIFFEE, T. Dale. **An introduction to second language research methods: design and data**. 2012. Disponível em <[HTTP://www.tesl-ej.org/wordpress/](http://www.tesl-ej.org/wordpress/)>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

GHORBANDORDINEJAD, Farhad. **Motivation and Autonomy as Predictors of Foreign Language Proficiency among the Iranian Students of Distance vs.Traditional Universities**. International Journal of Applied Linguistics & English Literature. ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452 (Online), 2014.

HUBLEY, J. N. **Assessing reading in** COOMBE, Christine, DAVIDSON, Peter, O'SULLIVAN, Barry, STOYNOFF, Stephen. The Cambridge guide to second language assessment: New York, Cambridge University Press, 2012. Pp. 211:217

JANUÁRIO MACHADO, Vanessa dos Santos. **Avaliação de proficiência linguística de pilotos: O discurso do candidato e sua influência no**

comportamento e julgamento do examinador / Vanessa dos Santos Januário Machado. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman, 1981.

LEARNING ENGLISH. **High Stakes threaten the Security of English Language Tests**. Disponível em: <<http://learningenglish.voanews.com/content/high-stakes-test-security-clive-roberts/2569820.html>>. Acesso em 30 de dezembro de 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: FDE, 1995.

MULIK, B. K., & Retorta, S M. (Orgs.) **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras. Disponível em: <[HTTP://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)>. Acesso em 15 de fev. 2013.

ROBERTS, Clive. Disponível em <http://learningenglish.voanews.com/content/high-stakes-tests-security-clive-roberts/2569820.html>.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública**. Trabalhos em Linguística aplicada, Campinas, n 34, p.7-20, jul./dez. 1999.

_____. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. *Trabalho em Linguística Aplicada* (36), p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. *Contexturas*, n. 4, 1999/2000b p. 115-124.

_____. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.2, n.43, p.203-226, jul./dez. 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RETORTA, M. S.; LANZONI, H. P. **Efeitos retroativos da avaliação em contextos brasileiros: abrangências e implicações**. JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (JELI), 23., 2007, São José do Rio Preto, SP. Caderno de resumos. São José do Rio Preto: APLIESP, 2007. V. 23

SCHÜTZ, Ricardo. **Exames de Proficiência em Inglês**. 2015. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-toefl.html>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*, Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.

SOUZA, Washington Luís. **Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault**. 2011.

Disponível: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/ML/article/view/file/3160/2911>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

TERRA EDUCAÇÃO. TOEFL: Brasil avança, mas ainda é baixa sua proficiência no inglês. 2014. Disponível em<<http://noticias.terra.com.br/educacao/toefl-brasil-avanca-mas-ainda-e-baixa-sua-proficiencia-no-ingles>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

TOTIS, Verônica P. **Língua Inglesa: Leitura**. Coleção Magistério 2 grau – série Formação Geral. Cortez Editora, São Paulo, SP(1991) 1991.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Apresentamos o questionário a fim de compararmos as respostas analisadas.

1 – Você já realizou o teste TOEFL ITP antes?

- a. Sim
- b. Não

2- O tema do texto lido é familiar?

- a. Sim
- b. Não

3- você tem conhecimento das estratégias de leitura na língua inglesa?

- a. Sim
- b. Não
- c. Muito pouco

4- Você aplicou as (alguma) estratégia de leitura para ajudá-lo na compreensão? desenvolve bem a habilidade de leitura na língua materna (LP)? Se sim, quais?

- a. Sim
- b. Não

5- O tempo dado foi suficiente para responder às questões?

- a. Sim
- b. Não

6- Na preparação para o teste TOEFL ITP, o desenvolvimento da habilidade de leitura é relevante?

- c. Sim
- d. Não

Justifique:

7- Das três habilidades comunicativas, exigidas no teste TOEFL ITP, leitura, escrita, e compreensão auditiva qual você considera mais fácil? E qual você considera mais difícil?

8- O seu nível de compreensão do texto, o seu desempenho na interpretação foi: (sua expectativa)

- a. baixo
- b. médio
- c. elevado

9- Você desenvolve bem a habilidade de leitura na língua materna (Língua portuguesa)?

- a. Sim
- b. Não

10) Você pratica a leitura com maior frequência na língua inglesa ou na língua portuguesa?

- a. LI
- b. LP
- c. não tem o hábito de leitura em geral (nenhuma das línguas)

ANEXOS

